

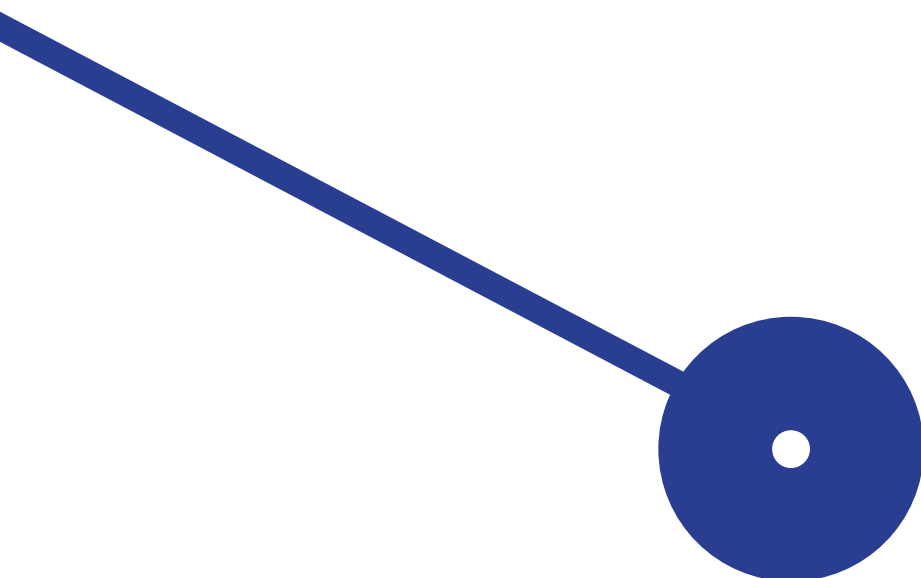
M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Relatório de Estágio

Joana Gomes dos Santos

07/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Joana Gomes dos Santos

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, julho de 2024

Para a minha avó.

AGRADECIMENTOS

A vontade de querer seguir o mundo da educação já existe desde que me lembro e desde sempre que tive as pessoas certas a acompanhar-me e a incentivar-me a seguir o meu sonho. Chegou agora o momento de agradecer às minhas pessoas.

À minha mãe, por nunca me deixar cair, por me apoiar incondicionalmente e por sempre me ter dito “não consigo não existe”.

Ao meu pai, por me encorajar em todos os momentos.

Ao meu irmão, por todo o apoio e carinho diário.

À minha avó, que apesar de ter partido a meio deste meu percurso, deixou-me recorrer a ela sempre que necessitei.

Ao meu namorado, Gonçalo, por estar presente em todas as horas.

À Leonor, por ter sido amiga, companheira, conselheira e díade em todas as horas.

À Márcia, por estar comigo desde pequena e nunca me abandonar.

À Su, ao Sérgio e à Marta, pelas gargalhadas, pelos choros, pelas conversas e pelas viagens.

À Cat, prima do coração, a que esteve presente na minha vida desde sempre.

À Ju, à Rafalia, à Rita, à Inês, à Né, à Joana, à Taty e ao Bruninho por serem refúgio e casa nos momentos bons e maus.

A todos os professores da Escola Superior de Educação que fizeram parte do meu percurso de formação inicial.

Às professoras supervisoras institucionais, pelo acompanhamento e sugestões realizadas no decorrer deste ano tão desafiante.

Às orientadoras cooperantes, por me terem ensinado tanto e por me darem liberdade total para desenvolver as atividades pedagógicas.

Por fim, o agradecimento mais importante. A todas as crianças que se cruzaram no meu caminho e que só com um sorriso iluminaram-no ainda mais.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento foca-se na descrição e análise da ação educativa realizada nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, mobilizando os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos e, ainda, os documentos normativos.

Tendo em consideração a necessidade de promover uma ação pedagógica intencional e com significado para as crianças, onde estas sejam ativas na construção do seu conhecimento e o docente assume um papel de mediador das aprendizagens realizadas. Importa ressaltar o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes envolvidos no processo educativo, bem como a exploração de vários recursos, estratégias e metodologias, permitindo o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e o desenvolvimento holístico das crianças.

As ações educativas desenvolvidas sustentaram-se no processo cíclico de observação, ação, planificação e reflexão da metodologia de investigação-ação. Esta foi sendo reajustada com o objetivo de promover transformações e soluções ao contexto, fomentando o desenvolvimento pessoal e profissional, com vista a construção de uma identidade docente de perfil duplo.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Criança; Investigação-Ação; Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This internship report appears within the scope of the Supervised Educational Practice Curricular Unit, integrated into the study plan of the 2nd year of the Master of Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

This document focuses on the description and analysis of the educational action carried out in the contexts of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, mobilizing scientific, pedagogical and didactic knowledge and also normative documents.

Considering the need to promote an intentional and meaningful pedagogical action for children, where they are active in building their knowledge and the teacher assumes the role of mediator of the learning achieved. It is important to highlight the collaborative work between all stakeholders involved in the educational process, as well as the exploration of various resources, strategies and methodologies, allowing the development of contextualized educational practices and the holistic development of children.

The educational actions developed were based on the cyclical process of observation, action, planning and reflection of the action research methodology. This was being readjusted with the aim of promoting transformations and solutions to the context, promoting personal and professional development, with a view to building a teaching identity with a dual profile.

Keywords: Supervised Educational Practice; Child; Action Research; Collaborative work.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - <i>WordWall</i> desenvolvido com a turma.....	49
Figura 2 - Realização da atividade relativa aos amigos do 10.....	51
Figura 3 - Pictograma construído pelas crianças.....	54
Figura 4 - Construção dos instrumentos pelas crianças.....	55
Figura 5 - Utilização da técnica do <i>Stencil</i>	57
Figura 6 - Realização da atividade utilizando a metodologia ativa Rotação por Estações.....	60
Figura 7 - Elaboração do <i>grafiti</i> e resultado.....	61
Figura 8 - Exemplo de reflexão realizada sobre a atividade "Quinta-feira na lama".....	65
Figura 9 - Registos fotográficos na "Quinta-feira na lama".....	69
Figura 10 - Evolução das competências sociais da DM.....	69
Figura 11 - Inclusão das crianças com NAS.....	70
Figura 12 - Construção do formigueiro didático.....	72
Figura 13 - Registo das diferenças e semelhanças entre os insetos.....	73
Figura 14 - Exploração dos animais.....	75
Figura 15 - Videoconferência entre os dois grupos de EPE.....	76

LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS

PES – Prática Educativa Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

DL – Decreto-Lei

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

PGFC - Projeto Gestão Flexível do Currículo

AE- Aprendizagens Essenciais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

UA – Unidade de Aprendizagem

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

I-A – Investigação-Ação

PE – Projeto Educativo

TEIP – Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

DB – Diário de Bordo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. A EDUCAÇÃO: OLHARES DO PASSADO, PARA REFLETIR O PRESENTE E CONSTRUIR O FUTURO	3
1.2. ESPECIFICIDADE DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	12
1.3. ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	19
1.3.1. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.....	25
2. CAPÍTULO II – CARECTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	28
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	28
2.1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1.º CICLO SO ENSINO BÁSICO	30
2.1.2. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	35
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	41
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO	45
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	45
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	62
3.3. PROJETO: PERCORRER O MUNDO – HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM	77
METARREFLEXÃO.....	79
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	88

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Porto.

Este documento é um dos requisitos que possibilita a profissionalização para um perfil duplo, no qual é atribuído o grau mestre. Neste sentido, pretende dar a conhecer o percurso formativo da mestranda, ao longo da prática educativa, tendo por base conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos desenvolvidos no decorrer dos cinco anos de formação inicial. Deste modo, serão descritas e refletidas as ações pedagógicas desenvolvidas, nos contextos das duas valências já mencionadas, assente na metodologia de investigação-ação que foi utilizada ao longo da PES.

Importa ressaltar que foram tidas em consideração as questões de ética no decorrer da PES, sendo que todas as informações recolhidas foram mantidas confidenciais, nomeadamente, o anonimato da instituição cooperante e de todos os participantes.

A estrutura do documento segue as indicações do Conselho Técnico-Científico responsável pelas Orientações para a Elaboração, Entrega e Defesa de Trabalho final de Mestrado, encontrando-se organizado em três capítulos e respetivos subcapítulos, todos eles articulados.

Assim, o primeiro capítulo, intitulado de “Enquadramento Teórico e legal”, aborda os pressupostos teóricos e legais que estiveram na base das ações desenvolvidas pela mestranda, sendo que o primeiro subcapítulo diz respeito aos paradigmas comuns às duas valências e os restantes dois, às especificidades de cada uma.

O segundo capítulo, denominado de “Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação”, remete para a caracterização da instituição cooperante e respetivos grupos de crianças em que a mestranda desenvolveu a sua prática educativa. Este capítulo contempla, ainda, um subcapítulo direcionado à Metodologia de Investigação-Ação

(I-A), utilizada ao longo da PES, evidenciando a sua importância para a melhoria da prática docente.

O terceiro capítulo, “Descrição, análise e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas em contexto de estágio”, apresenta algumas atividades desenvolvidas, seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) em ambas as valências. Na impossibilidade de refletir sobre todas, a mestranda selecionou algumas destas, na qual valorizou a realização de práticas educativas contextualizadas e significativas para as crianças, onde estas foram ativas na construção do seu conhecimento, fundamentando teórica e legalmente as escolhas tomadas.

Por fim, segue-se uma metarreflexão, no qual a mestranda faz reflexões antes, durante e após a ação, no decorrer deste percurso, tendo sempre em vista a contínua construção de uma identidade docente de perfil duplo.

1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Uma prática educativa de qualidade por parte do docente deve ter em consideração referenciais teóricos e legais que se relacionam e articulam, tendo sempre em vista o desenvolvimento holístico da criança. Assim sendo, este capítulo contempla o enquadramento teórico e legal que norteou a PES em ambas as valências, nomeadamente, no 1.º CEB e na EPE. Num primeiro subcapítulo serão abordadas e refletidas questões relacionadas com as duas valências e os dois subcapítulos finais irão focar-se nas especificidades de cada nível educativo.

1.1. A EDUCAÇÃO: OLHARES DO PASSADO, PARA REFLETIR O PRESENTE E CONSTRUIR O FUTURO

“Apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

Como preconiza Lopes da Silva et al. (2016) a educação é crucial para o desenvolvimento humano e social e é um direito que tem de ser garantido a todas as crianças, cabendo à escola preparar as crianças e jovens para assumirem as responsabilidades como cidadãos de uma sociedade livre e democrática, respeitando os outros e o ambiente (UNICEF, 2019). Em Portugal, foi com a aprovação da Constituição da República Portuguesa, em 1976, que a educação passou a ser reconhecida como um direito para todos.

Antes do 25 de abril, a pedagogia que estava presente nas escolas portuguesas era a transmissiva, na qual o professor era visto como um mero transmissor de conteúdos e a criança como uma tábua rasa que apenas tinha o papel de memorizar e reproduzir aquilo que lhe era transmitido, sendo apenas um ser passivo. Neste tipo de ensino é desvalorizado as interações, nomeadamente a interação criança-criança e criança-adulto (Oliveira-Formosinho, 2013).

Após este marco histórico, é aprovada a Lei n.º 46/86 (1996), a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), referencial que veio garantir a todos os portugueses o direito à

educação tal como é defendido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), preconizando a igualdade de oportunidades para todos. A Escola deve incentivar a formação de cidadãos autônomos, responsáveis e solidários e, portanto, é fundamental que as instituições escolares preparem as crianças para conseguirem dar resposta aos desafios da sociedade atual (Oliveira-Martins et al., 2017).

Nos dias de hoje, ainda existem muitos professores que afastam “os alunos da experimentação criativa que é tão importante no mundo de hoje, levando-os a imitar em vez de inovar” (Resnick, 2020, p. 102). Assim, para que a criança possa aprender de forma significativa é fundamental que o professor crie as condições necessárias para que ela aprenda, assumindo um papel de facilitador e orientador da aprendizagem (Resnick, 2020).

Neste âmbito, importa mencionar o construtivismo de Piaget que veio demonstrar que a criança é construtora do seu próprio conhecimento e, ainda dentro da perspetiva construtivista, Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que se traduz na relação entre o que o indivíduo é capaz de fazer sozinho (nível de desenvolvimento efetivo) e o que o indivíduo faz com o auxílio de alguém mais conhecedor de determinado aspeto (área de desenvolvimento potencial). Assim, o que “a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos podê-lo-á fazer amanhã por si só” (Vygotsky, 1991, p. 44). Por sua vez, Vygotsky acrescentou a importância da criança aprender através da interação com o outro, a que chamou de socio construtivismo.

Hoje vivemos num mundo que sofre constantes mudanças e, por isso, é necessário aprendermos a adaptarmo-nos a elas. Se desejamos que as crianças de hoje tenham sucesso no futuro, tanto a nível pessoal como profissional, precisamos de as capacitar para pensarem e agirem de forma crítica perante os problemas que lhes aparecem. Deste modo, só conseguimos garantir que as crianças e jovens irão estar preparadas para agir nesta sociedade se lhes garantirmos que podem seguir os seus interesses, explorar as suas ideias e desenvolverem atitudes perante as mesmas (Resnick, 2020). Consequentemente, a criança não é uma tábua rasa, tal como defende a pedagogia transmissiva, mas sim um ser construtor de conhecimento e com competências para agir e tomar decisões referentes ao seu processo de aprendizagem, algo defendido pelas pedagogias participativas. Além disso, todas as

crianças são únicas e, por isso, é importante que exista uma pedagogia flexível e diversificada capaz de dar resposta a todas (Oliveira-Formosinho, 2013).

Neste sentido, a educação deve organizar-se tendo por base os quatro pilares da educação: a) aprender a conhecer, adquirindo-se instrumentos que nos permitam compreender o mundo; b) aprender a fazer, de forma a agirmos com o que está à nossa volta; c) aprender a viver juntos, para assim participarmos ativamente na vida em comunidade; d) aprender a ser, envolvendo as três aprendizagens anteriores (Delors et al., 1996). Aprender a conhecer tem em conta que o indivíduo aprenda a compreender o que está à sua volta e assim desenvolva o prazer em conhecer e descobrir mais. O facto de as pessoas aumentarem os seus saberes, fará com que despertem cada vez mais a curiosidade sobre o que é novo, estimulando o sentido crítico e a compreensão do que é descoberto, realizando ligações entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos (Delors et al., 1996). Aprender a conhecer está diretamente ligado com o aprender a aprender mencionado também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva et al., 2016). O indivíduo desenvolve o seu conhecimento, tendo consciência que este processo nunca está acabado, já que “nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado” (Becker, 2001, p.72). Por esta razão, deve-se estar aberto a conhecer e a saber mais, valorizando todas as experiências que ocorrem ao longo de toda a vida (Delors et al., 1996).

Aprender a fazer, nos dias de hoje, não pode estar relacionado com algo simples, como participar no fabrico de alguma coisa. As aprendizagens já não podem estar relacionadas com a simples transmissão de conhecimento, pois a vida profissional já está muito além disso. Assim, é necessário preparar as crianças para a vida numa sociedade em constante mudança (Delors et al., 1996).

Nas escolas, as crianças têm de aprender a viver com o outro. Tendo em consideração este facto, nas instituições educativas não pode existir desigualdades, todos os alunos devem ser tratados de igual forma, respeitando todos e cada um, tendo em conta que todos os indivíduos são diferentes e que todos são únicos (Delors et al., 1996).

No que se refere ao Aprender a ser, a escola deve-se focar no desenvolvimento total da pessoa, ou seja, deve desenvolver nos alunos competências e saberes para que estes se tornem seres autônomos, críticos, capazes de pensar e decidir por si mesmos, para assim serem cidadãos ativos e responsáveis sobre os seus atos (Delors et al., 1996). “A diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, são os suportes da criatividade e da inovação” (Delors et al., 1996, p. 100). Num mundo em constante mudança, deve-se proporcionar às crianças e jovens experiências onde eles tenham de desenvolver e pôr à prova a sua imaginação e criatividade, sendo necessário dar prioridade a atividades de descoberta e experimentação, em que as crianças são ativas e constroem o seu próprio conhecimento (Delors et al., 1996).

Ressalvar, ainda, as quatro dimensões do perfil de desempenho profissional dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001): “Dimensão social e ética”, “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, “Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade” e “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”. Estas dimensões descrevem os deveres e compromissos a adotar pelos docentes enquanto profissionais da educação, sendo que o olhar deve convergir sempre no desenvolvimento pleno e harmonioso por parte de todas as crianças e jovens.

No mesmo ano e no mesmo dia foi promulgado o Decreto-Lei (DL) n.º 241/2001 (2001), referente aos perfis específicos de desempenho profissional do educador e do professor do 1.º CEB. De acordo com este DL, o educador de infância tem o dever de observar todas as crianças, as suas interações, os seus interesses e dificuldades e, conseqüentemente, planificar atividades adequadas ao grupo. A planificação da intervenção deve ter em consideração a observação e a avaliação, no entanto, esta deve ser flexível. No que se refere ao professor do 1.º CEB, este pode cooperar com todos os intervenientes educativos, desenvolver uma prática que tenha em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e a promoção da sua autonomia, adotando instrumentos diversificados para a avaliação de cada elemento da turma (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

Neste mesmo DL é mencionado que o professor pode desenvolver o currículo tendo como referência a inclusão e, por essa razão, é necessário recorrer à diferenciação pedagógica sempre que necessário (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Neste contexto, revela-se fundamental mencionar o DL n.º 54/2018 (2018), que veio dar ênfase às medidas educativas que valorizam a aprendizagem das crianças, de modo a incluir todas. É possível verificar-se neste DL que é primordial o professor adotar medidas inclusivas, tendo em consideração as características de todos os seus alunos, nomeadamente as suas necessidades, mas também as suas capacidades. Pode existir, por isso, um especial olhar sobre as crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), nunca esquecendo que estas têm de estar incluídas na turma, mesmo existindo um currículo adaptado às mesmas. De referir que a mestrandia, juntamente com o seu par pedagógico tiveram este aspeto em consideração em todas as planificações realizadas no decorrer da PES (cf. Capítulo III). Assim, o foco deve ser sempre proporcionar um ambiente educativo em que as crianças aprendam de forma significativa e sejam construtoras da sua própria aprendizagem. Por sua vez, o professor pode proporcionar aos alunos inúmeras experiências, utilizando uma diversidade de estratégias, recursos e materiais já que todas as crianças são diferentes, com interesses, capacidades e necessidades distintas e, por essa razão, aprendem de maneiras diferentes (Moran, 2020). Cabe assim ao professor conseguir chegar a todas para que aprendam e tenham gosto em fazê-lo (Moran, 2000).

Neste seguimento, o trabalho colaborativo com a restante comunidade educativa demonstra-se, também, fundamental, uma vez que a prática do docente não ocorre de forma individual e, portanto, pode trabalhar de forma colaborativa com a restante equipa multidisciplinar e de forma articulada com todos os docentes. Esta prática revela-se importante principalmente quando se fala de transição educativa (Rodrigues, 2012).

Segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) existem dois tipos de transições: as horizontais, que se caracterizam por fazerem parte da vida quotidiana, como por exemplo, a despedida das crianças dos pais quando chegam à instituição educativa; e as transições verticais, que são aquelas que ocorrem esporadicamente e são “socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Exemplo desta transição é a passagem da EPE para o 1.º CEB.

Na entrada para o 1.º CEB, a criança é exposta a um novo contexto e associado a isso, está o medo daquilo que não é certo e o anseio por não se conhecer a nova realidade (Sim-Sim, 2010). Deste modo, o educador pode, em conjunto com o professor do 1.º CEB, preparar as crianças para uma transição educativa calma, articulada, evolutiva e continuada (Carvalho, 2021), sendo possível quando o estabelecimento educativo dá resposta às duas valências.

Além disso, deve-se ter em consideração que os educadores e professores têm o mesmo público-alvo, as crianças, e, por isso, ambos devem auxiliá-las a crescerem de forma harmoniosa e assim tornarem-se cidadãos responsáveis (Serra, 2004). Para que tal aconteça, pode-se adotar estratégias que promovam esta sequencialidade, respeitando sempre as características de cada etapa educativa. Importa refletir que a EPE, além de dar início à socialização, demonstra-se favorável ao gosto da criança pela escola (Delors et al., 1996).

Assim, os educadores de infância e os professores do 1.º CEB podem construir uma perspetiva articulada entre os dois contextos (Sim-Sim, 2010), devendo existir uma continuidade educativa, sendo que o professor deve ter em consideração os conhecimentos construídos pelas crianças na EPE, respeitando cada ritmo de aprendizagem (Lei n.º 49/2005, 2005). É necessário, portanto, ter-se em consideração que a “continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (Marchão, 2002, p. 34).

Tendo em consideração o que foi mencionando anteriormente e a Lei n.º 49/2005 (2005), é vantajoso o docente ter um perfil duplo nestes dois ciclos. Desta forma, ao possuir um perfil duplo docente, o profissional de educação tem consigo uma bagagem de conhecimentos relativos às especificidades de cada nível, tendo em consideração as diferenças e semelhanças que existem entre eles, para que possa adequar a sua prática ao grupo de crianças, facilitando esta transição.

Neste contexto, este perfil duplo docente para o qual este mestrado habilita, é uma mais-valia, visto que desenvolve um conhecimento alargado das especificidades de cada nível educativo, compreendendo, assim, a continuidade educativa entre os dois ciclos e adequando melhor os objetivos a definir (Lei n.º 49/2005, 2005).

Por sua vez, é fundamental investir-se numa formação inicial, mas também na formação contínua de professores, tal como destaca o DL n.º 240/2001 (2001) – “as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (p. 5569). Para além disto, o professor facilita o processo de transição ao refletir continuamente sobre as suas práticas pedagógicas, tendo em consideração os pressupostos teóricos e a investigação, mantendo-se atualizado. Nesta linha de pensamento, o trabalho em equipa entre os diversos profissionais de educação é importante neste âmbito, uma vez que a partilha de saberes e experiências promove o desenvolvimento profissional docente.

A relação família-escola é um ponto fulcral na transição educativa, tal como consta nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), no qual se reforça “os pais/famílias, enquanto principais responsáveis da educação da criança, têm necessariamente um papel determinante nesta, como em todas as transições” (p. 103). Bronfenbrenner e Morris (1998) referem a importância dos microssistemas, ou seja, o ambiente familiar e a escola, para o desenvolvimento da criança, bem como a interação daqueles com o mesossistema, no qual se encontram implícitas as relações entre os familiares e os profissionais de educação, sendo essencial que sejam positivas e de respeito mútuo.

Em todo este processo deve-se ter sempre presente que a criança é a protagonista e, por esse motivo, é necessário escutá-la, ouvir as suas opiniões, ideias e preocupações, compreendendo quais são as suas expectativas para esta nova fase (Dockett et al., 2016). É importante realizar-se diálogos com as crianças para que elas estejam preparadas e familiarizadas com o que irá ser esta transição, fazendo-as ver o lado positivo, que irão aprender mais e conhecer novas pessoas (Lopes da Silva et al., 2016). Todavia, existem vários entraves a uma transição suave e positiva, nomeadamente por parte do Ministério da Educação, como por exemplo, devido ao processo de colocação de professores, que faz com que não exista um conhecimento prévio de quem será o docente antes do ano letivo iniciar e, conseqüentemente, provocará ruturas na necessidade de articulação e partilha entre educadores, professores e restante comunidade educativa (Ribeiro et al., 2018). Deste modo e tendo em consideração o que foi mencionado anteriormente, importa refletir que existem

inúmeras estratégias que permitem colmatar os entraves existentes, nomeadamente, a utilização de uma mesma metodologia nos dois níveis educativos, por exemplo, a MTP.

A MTP foi uma metodologia adotada tanto na EPE como no 1.º CEB já que permite às crianças construírem o seu próprio conhecimento, através da compreensão das experiências que vão vivenciando e de problemas ou dúvidas contextualizadas que tenham e queiram investigar. Assim, nesta metodologia a criança tem um papel ativo e todos, de forma colaborativa, constroem o conhecimento, numa abordagem socioconstrutivista, em que a criança aprende em interação com o outro (Oliveira-Formosinho, 2013).

O projeto caracteriza-se por ser uma investigação sobre algo que as crianças querem aprender mais. Na MTP é muito importante o papel do docente, sendo que cabe a este distinguir quais são os interesses momentâneos e os interesses reais das crianças, para que o projeto proporcione aprendizagens significativas para o grupo. Durante o processo é necessário existir flexibilidade por parte do educador/professor para que sejam feitas as mudanças e reformulações necessárias, tendo em consideração as necessidades, as motivações e interesses do grupo (Katz, 1994 cit. por Maia, 2008).

Segundo Vasconcelos et al. (2012), esta metodologia rege-se de acordo com quatro fases. A primeira intitula-se de “Definição do problema”, no qual o grupo verifica quais são os conhecimentos que têm, formulam as dúvidas e questões existentes e definem o que querem ficar a saber sobre o assunto, através do diálogo em grande grupo, onde o docente tem o papel de mediador. A segunda fase, designada de “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, cujo o foco é a definição dos objetivos para este projeto, é necessário delinear aquilo que se vai fazer ao longo de todo o processo, que passa pela construção de um mapa com as seguintes ideias: “por onde se começa”, “como se vai fazer”, “quem pode ajudar”, entre outras (Vasconcelos et al., 2012, p. 15). De seguida, surge a terceira fase do processo, denominada de “Execução” e, tal como o nome indica, as crianças passam à fase de experimentação. Primeiramente, organizam e selecionam a informação através da pesquisa, recorrendo a instrumentos diversificados e ficando a saber mais sobre o tema. Seguidamente comparam aquilo que sabiam antes com o que sabem agora, verificando se as ideias que tinham inicialmente eram verdadeiras ou não, registando tudo através de gráficos, desenhos,

fotografias, entre outros. Durante esta fase, o grupo avalia o processo e planifica o que vem a seguir tendo em consideração as descobertas feitas através da experimentação direta (Vasconcelos et al., 2012). Por fim, a quarta e última fase, intitulada de “Divulgação/Avaliação” que se caracteriza pela partilha dos trabalhos e dos saberes construídos com a restante comunidade educativa durante todo o projeto, havendo uma avaliação final com todos os presentes (Vasconcelos et al., 2012). Desta forma, as práticas docentes em ambas as valências assentam em práticas de articulação curricular promovendo aprendizagens holísticas e significativas a todas as crianças. Esta metodologia é capaz de articular os diferentes conteúdos de diferentes áreas e assim contrariar a ideia da construção de um conhecimento fragmentado (Bonatto et al., 2012).

Tendo em consideração o que foi mencionado anteriormente, torna-se importante clarificar três conceitos relacionados com a articulação curricular: a multidisciplinariedade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (Leite, 2012). Relativamente ao primeiro conceito, este está diretamente relacionado com a educação tradicional já que as disciplinas possuem o mesmo nível hierárquico e são, maioritariamente das vezes, trabalhadas isoladamente, existindo assim um ensino fragmentado. Já a interdisciplinaridade, refere que as disciplinas inter-relacionam-se entre si, estabelecendo uma relação entre conteúdos de áreas do saber distintas, tendo sido esta última a prática educativa que a mestranda optou por adotar sempre que possível ao longo da PES. Por fim, na transdisciplinaridade, não existem fronteiras entre as diferentes disciplinas e corresponde ao “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e as interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 88).

A identidade de um docente recai sobre o percurso profissional que o próprio constrói, tendo em consideração as dinâmicas desenvolvidas com a restante comunidade educativa. Esta identidade é construída ao longo do tempo, estando dependente das interações com os outros, tal como já foi referido, mas também dos julgamentos feitos pelos outros, dos nossos valores e da perspetiva pessoal que se tem sobre o mundo (Quadro-Flores et al., 2013). Segundo Garcia (2009) citado por Quadros-Flores et al. (2013), a identidade do docente caracteriza-se por ser

a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros, é uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (p. 324).

Assim, na profissão de docente e em muitas outras, a formação inicial não é suficiente para uma prática de qualidade, visto que é necessário apostar-se numa formação contínua também de qualidade. Os profissionais docentes devem atualizar-se e aperfeiçoar-se ao longo de toda a vida e, por isso, devem assumir, igualmente o papel de investigador, sempre com o objetivo de melhorar a sua prática, baseando-se sempre em pressupostos teóricos que os ajudem (Delors et al., 1996).

1.2. ESPECIFICIDADE DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

De acordo com a Lei n.º 85/2009 (2009), a escolaridade obrigatória destina-se a crianças e jovens que tenham idades compreendidas entre os seis e os 18 anos de idade. Encontra-se organizada em quatro ciclos, sendo os primeiros três o ensino básico que tem a duração de nove anos e o ensino secundário com duração de três anos (Lei nº 46/86, 1996). Relativamente ao 1.º CEB, este caracteriza-se por ser a primeira etapa da escolaridade obrigatória, com quatro anos. Este tem como principal objetivo o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita da língua portuguesa, e ainda das “noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plásticas, dramática, musical e motora” (alínea a, do artigo 3.º da Lei n.º 46/86, 1996).

Neste sentido, o 1.º CEB possui a característica singular de ser um único docente a assumir uma turma (monodocência), podendo coadjuvar com outros docentes, nomeadamente de áreas como o Inglês, a Educação Artística e a Educação Física (Lei n.º 46/86, 1996). O ensino da língua inglesa tornou-se obrigatório para as crianças a partir do 3.º ano de escolaridade com a aprovação do DL n.º 176/2014 (2014). Este facto demonstrou-se relevante tendo em consideração o mundo em que vivemos que cada vez é mais globalizado, e, por isso, torna-se fundamental os indivíduos aprenderem uma língua universal, de modo a facilitar a comunicação entre todos, nomeadamente, entre alunos portugueses e alunos de outras nacionalidades.

Com o decorrer dos anos foi necessário reformular a LBSE. A sociedade foi sofrendo alterações e está em constante mudança, devido à globalização e ao desenvolvimento tecnológico e por essa razão os objetivos do 1.º CEB também sofreram alterações. Consequentemente, a escola teve de preparar “os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2928). Neste âmbito, foi necessário dar às escolas a autonomia de criar um currículo adequado ao contexto em que estão inseridos, respondendo às necessidades, interesses e potencialidades dos alunos, com vista a uma maior flexibilidade na gestão do currículo de forma a que se promova uma aprendizagem holística e transdisciplinar (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Desta forma, através da publicação do Despacho n.º 4848/97 (1997), foi dada a possibilidade às escolas de criarem um currículo, tendo em consideração o currículo prescrito a nível nacional para a sua escola, os seus alunos e o contexto social em que estão inseridos. Assim, as escolas podiam participar de forma voluntária no Projeto Gestão Flexível do Currículo (PGFC), sendo que de forma autónoma e através do trabalho colaborativo dos vários intervenientes, podiam gerir o currículo e adequar as estratégias aos seus alunos, proporcionando melhores aprendizagens. Em 2001, através do DL n.º 6/2001 (2001), o Ministério da Educação ampliou o que foi feito em algumas escolas nos anos anteriores e aplicou a todas as escolas portuguesas de ensino básico (Leite & Pinto, 2016).

Tendo em consideração a referência feita aos documentos mencionados anteriormente e fazendo-se referência ao DL n.º 55/2018 (2018), cabe ao professor titular de turma gerir o currículo e trabalhar os conteúdos propostos nas Aprendizagens Essenciais (AE) (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018; Despacho n.º 8209/2021, 2021) de forma articulada e contextualizada. Todavia, é necessário ter especial atenção à matriz disciplinar do 1.º CEB, que estabelece a carga horária semanal prevista para cada disciplina, sendo que o Português e a Matemática apresentam uma maior carga horária, seguindo-se do Estudo do Meio, da Educação Artística, da Educação Física, do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar e, por fim, o Inglês, destinado aos 3.º e 4.º anos. Assim, a flexibilidade curricular conferida às escolas e aos professores concede uma melhoria da prática pedagógica e, consequentemente, melhores aprendizagens por parte dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Atualmente, existem dois documentos oficiais que servem como guia e orientam os professores para as suas práticas profissionais, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017) e as AE (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018; Despacho n.º 8209/2021, 2021). Cada um dos documentos tem as suas especificidades, no entanto, ambos têm como finalidade orientar as escolas e as suas equipas multidisciplinares de forma a promoverem práticas educativas onde exista articulação de áreas e onde os alunos desenvolvam competências em todas as áreas, fundamental para viverem democraticamente na sociedade.

De acordo com o Despacho n.º 5908/2017 (2017), o professor deve promover atividades onde esteja presente uma intencionalidade educativa, no qual os alunos desenvolvam competências que estão presentes nas AE e no PASEO e, sempre que necessário, recorrerão à diferenciação pedagógica, criando estratégias diversificadas para que todos construam aprendizagens.

No que diz respeito ao PASEO, este foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 (2017) e surgiu como referencial educativo único para todos os alunos que concluíam a escolaridade obrigatória, independentemente do caminho escolar que tomaram. Este documento, assente numa base humanista, está organizado em princípios, visão, valores e áreas de competência, servindo de referência para o sistema educativo, na medida em que os alunos concluírem a escolaridade obrigatória em Portugal saiam da mesma conscientes, informados e preparados para darem resposta aos desafios com que se irão deparar ao longo da vida (Oliveira-Martins et al., 2017). Por sua vez, preconiza a formação de indivíduos autónomos, livres, solidários e responsáveis pelos seus atos (Oliveira-Martins et al., 2017).

Com o propósito de dar continuidade ao que foi proposto pelo PASEO, surgiram as AE, através do Despacho n.º 6944-A/2018 (2018). Este documento orientador identifica as aprendizagens essenciais de cada ano e de cada área do saber, sendo que cabe ao docente articular estes saberes, existindo “uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018, p. 19734-(2)). Desta forma, as AE apresentam quais as capacidades e atitudes que devem ser desenvolvidas, as ações

estratégicas a serem adotadas pelo docente, estando articulado com o PASEO, já que as áreas de competência estão presentes neste documento (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Cada um dos documentos tem as suas especificidades, no entanto, ambos têm como finalidade orientar as escolas e as suas equipas multidisciplinares de forma a promoverem práticas educativas onde exista articulação curricular e onde os alunos desenvolvam competências fundamentais para viverem democraticamente na sociedade.

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e, por isso, é importante refletir sobre esta. O DL n.º 17/2016 (2016), apresenta os princípios orientadores para os professores avaliarem as aprendizagens realizadas pelos seus alunos, tendo sempre em vista a melhoria das mesmas e o sucesso escolar dos aprendizes. O DL n.º 55/2018 (2018), acrescenta que se deve valorizar a avaliação formativa nas práticas docentes, através de uma diversidade de instrumentos e técnicas de recolha sistemática relativa ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, respondendo às necessidades de cada um. Importa referir que, as melhores experiências de aprendizagem acontecem quando os indivíduos estão ativamente a construir conhecimento. Assim, é fundamental os professores valorizarem muito mais o processo, questionando as crianças quais as estratégias que estão a utilizar, o que as inspira a utilizar determinada forma para realizar as tarefas, do que simplesmente observar o resultado e daí concluir o que a criança sabe ou não sabe (Resnick, 2020).

Existem, ainda, dois tipos de avaliação, a avaliação diagnóstica e sumativa. No que se refere à primeira, esta tem como função definir os planos didáticos, verificando os conhecimentos prévios dos alunos e assim adequar os recursos e estratégias à turma e pode ser utilizada sempre que o docente considere oportuno. Relativamente à segunda, esta tem como único objetivo fazer um balanço global para que se atribua uma classificação a cada um dos alunos e, por isso, tem um forte pendor classificatório (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016). Assim, o professor pode proporcionar atividades onde as crianças aprendam de forma holística, existindo um desenvolvimento da construção articulada dos saberes, contrariando a ideia de uma aprendizagem dos conteúdos de forma fragmentada, optando por uma avaliação formativa, que se privilegiou ao longo da PES. A mestranda reflete, assim, que a flexibilidade curricular e a gestão do currículo oferecem inúmeras vantagens aos alunos, na medida em

que é possível desenvolver unidades de aprendizagens adequadas aos grupos de alunos, tendo em consideração as suas capacidades, necessidades e interesses (cf. Capítulo II).

As Unidades de Aprendizagem (UA) desenvolvidas em contexto de estágio tiveram em consideração o projeto desenvolvido pela turma, estando este relacionado com as Artes. “As Artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (Ministério da Educação, 2001, p. 149). Assim, a educação artística possibilita às crianças manifestarem criatividade e inovação, mas, também, a capacidade de refletirem criticamente sobre temas relevantes na sociedade e nas suas vidas. Considera-se, assim, relevante as escolas proporcionarem novas experiências às crianças, onde estas tenham contacto com a cultura e com a arte, proporcionando uma educação prazerosa, valorizando as “dimensões biológicas, afectivas, cognitivas, sociais e motoras” (Sousa, 2003a, p. 61) de igual forma.

O projeto de intervenção desenvolvido pelas crianças do 1.º CEB durante a PES teve em consideração a construção de aprendizagens através das artes, nomeadamente, através da música (Schafer, cit. por Sousa, 2003b). Segundo Hummes (2004), a música faz parte da vida quotidiana de todos e, por isso, utilizá-la no processo de ensino e aprendizagem é uma mais-valia. Para além da motivação, esta conduz ao envolvimento do aluno, através de experiências musicais e, conseqüentemente, no qual desenvolvem o seu pensamento crítico e a forma como se expressam (Oliveira et al., 2002). Por sua vez, quando articulada com outras áreas do saber, no qual os alunos constroem conhecimento de forma interdisciplinar, conduz a uma aprendizagem mais holística. Ainda relacionado com as UA desenvolvidas e o projeto de intervenção mencionado, a mestranda recorreu a metodologias ativas onde esteve presente a interdisciplinaridade, em que o aluno foi um elemento ativo na construção da sua aprendizagem (cf. Capítulo III).

As metodologias ativas caracterizam-se por serem estratégias de ensino que se focam na participação ativa da turma na construção de conhecimento e onde o professor se torna num mediador e facilitador deste processo (Graça, 2024). Segundo Graça (2024), são várias as potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem na utilização das metodologias ativas, entre elas: “favorecem o desenvolvimento de competências importantes para a vida

profissional e pessoal dos alunos; possibilitam uma visão transdisciplinar e empreendedora do conhecimento” (p. 40) e “permitem ao aluno aprender ao seu ritmo e com os outros e em qualquer lugar” (p. 40). Existem inúmeras metodologias ativas de aprendizagem, entre elas, a Gamificação, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem por Pares, a Sala de Aula Invertida, a Rotação por Estações, entre outras (Graça, 2024).

Durante a PES no 1.º CEB, o par pedagógico adotou as metodologias ativas de Gamificação e de Rotação por Estações. No que se refere à primeira, esta caracteriza-se por aplicar elementos/mecânicas de jogo, para atingir um objetivo específico, desenvolvendo, assim, inúmeras competências e motivando os alunos para a aprendizagem (Araújo, 2022). Esta metodologia foi utilizada durante a PES já que se mostrou bastante benéfica para a turma em questão, uma vez que realizaram tarefas no qual as crianças demonstraram interesse e motivadas a aprender e a conhecer mais sobre o que estavam a explorar (Resnick, 2020). Esta metodologia ativa além de fomentar a motivação nos alunos, também promove a construção da aprendizagem, o prazer em aprender e potencia, ainda, a resolução de problemas e novas formas de pensar (Júnior, 2019).

No que se refere à segunda metodologia mencionada, o professor organiza a sala em diferentes espaços (estações) e a turma em diferentes grupos e atribui um tempo cronometrado. Por sua vez, pelo menos uma estação tem de ter presente as tecnologias digitais e em cada estação os alunos podem ter tarefas individuais ou coletivas, dependendo da opção pedagógica que o docente tomar. Apesar das tarefas estarem interligadas, dado que estão subordinadas a um tema, elas podem ser realizadas de forma independente. No fim, todos os alunos têm de ter passado por todas as estações, dentro do tempo previsto. Desta forma, esta metodologia possibilita ao professor dar feedbacks mais imediatos, auxiliando os alunos. Assim, os alunos desenvolvem a autonomia, o trabalho colaborativo e o espírito de entreajuda, sendo estes aspetos fundamentais numa sociedade cada vez mais individualista (Santos, 2022).

Aliada à utilização de metodologias ativas encontra-se o uso de tecnologias digitais que, segundo Graça (2024) potencia a construção de ambiente de aprendizagens ativas e digitais. É incontornável que vivemos numa era digital onde é necessário que o docente seja

um agente de mudança, procurando a renovação das práticas, tornando-as mais inovadoras, recorrendo às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). O docente pode, assim, investir numa formação ao longo da vida, de forma que se mantenha atualizado, aprendendo novas estratégias e recursos a adotar (Quadros-Flores et al., 2013). É, portanto, visível uma necessidade em desenvolver as competências digitais dos educadores e professores, e para isso, os contextos educativos devem estar preparados com equipamento tecnológicos que permitam aos profissionais de educação renovarem as suas práticas educativas (Graça et al., 2021).

Claramente que é importante que o professor assuma o papel de investigador e reflita sobre as suas ações, apostando numa formação contínua, com o objetivo de melhorar a sua prática (Quadros-Flores et al., 2013). Uma boa prática por parte do docente reflete-se quando todos os alunos têm espaço para aprender de forma significativa, através da compreensão dos conteúdos, da construção de conhecimento, ou seja, aprender fazendo e não repetindo. A utilização das TIC permite que o docente diversifique as suas estratégias pedagógicas e, conseqüentemente, consiga dar resposta às diferenças individuais dos seus alunos (Quadros-Flores et al., 2009). Trabalhar “com a tecnologia deveria envolver não só a interação com ela, mas desenvolvimento, criação, experimentação e exploração” (Resnick, 2020, p. 117). Ao longo da PES, o par pedagógico procurou usar as TIC enquanto ferramentas cognitivas que desenvolvem o pensamento complexo dos alunos (Joassen, 2007), encarando-a como um meio que auxilia na construção da aprendizagem do aluno, e não como um fim.

As TIC funcionam também como forma de comunicação entre o professor e os alunos e o professor e os encarregados de educação, fora do horário letivo, facilitando a comunicação entre todos os intervenientes. O uso de ferramentas tecnológicas, como o *Padlet*, utilizado pela mestrandia durante a PES, favoreceu esta relação, visto que as famílias e as crianças tinham a possibilidade de ver e rever as atividades desenvolvidas durante o horário letivo, podendo realizar comentários e visualizar outros, existindo uma partilha entre todos (Quadros-Flores et al., 2009). Deste modo, a relação professor-aluno irá influenciar de forma positiva ou negativa o caminho das crianças na escola e cabe ao docente criar um clima de afeto e confiança com a sua turma para que estes se sintam seguros e confortáveis no ambiente educativo, sendo fundamental os *feedbacks* positivos por parte dos professores,

para que as crianças se sintam valorizadas e capazes de continuarem a construir o seu conhecimento na escola (Mello & Rubio, 2013).

1.3. ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A LBSE menciona que a EPE tem como objetivo proporcionar experiências às crianças em que estas possam explorar as suas capacidades de forma holística, para assim desenvolverem a imaginação e a criatividade (Lei n.º 46/86, 1996).

Importa destacar a importância da EPE que, tal como referido nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) e como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, 1997), se destina a todas as crianças entre os três anos e a idade de entrada na escolaridade obrigatória (ensino básico). No artigo 2.º da mesma lei salienta-se ainda que

a educação pré-escolar é a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p. 670).

Apesar do seu carácter facultativo este apresenta inúmeras vantagens na vida da criança, tanto a nível do desenvolvimento emocional, como cognitivo e social, aspetos que não serão possíveis de serem desenvolvidos apenas dentro do contexto familiar (Lopes da Silva et al., 2016).

Desenvolvimento e aprendizagem são dois aspetos interligados, já que é através das aprendizagens que a criança realiza, que esta vai ter um desenvolvimento a nível motor, social, emocional, cognitivo e linguístico. A criança aprende através das relações que estabelece com os outros (adultos e crianças) e através das experiências que tem nos diferentes contextos em que se encontra inserida. Consequentemente, o desenvolvimento tem de ser valorizado pois, além dos contextos, as aprendizagens que a criança realiza, vão depender também das suas características intrínsecas/genéticas e da sua maturação biológica. Todos estes pontos fazem com que cada criança seja única e tenha interesses e capacidades distintas, levando consequentemente a aprendizagens diferenciadas (Lopes da Silva et al., 2016). “Contudo, cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas

educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Desta forma, é importante que os educadores saibam interligar os diferentes meios educativos, com o objetivo de que cada criança desenvolva de forma enriquecedora as suas aprendizagens.

Uma aprendizagem significativa vai depender da ação do educador, da sua intencionalidade e do ambiente educativo que este proporciona. Assim, o profissional de educação, ao ter em consideração os interesses da criança vai contribuir para que a mesma se torne mais autónoma e, assim, “aprenda a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11), tendo como objetivo preparar a criança para a vida e não para a fase seguinte (1.º CEB). Além disso, as crianças, ao desempenharem um papel ativo na criação e negociação da sua vida dentro do Jardim de Infância (JI) e ao participarem ativamente nas atividades da instituição, estão a desenvolver competências a todos os níveis, especialmente ao nível socioemocional (Heather et al., 2009 cit. por Barros et al., 2024).

As OCEPE surgiram em 1997 como um documento orientador da prática educativa dos profissionais da educação de infância. Este nível educativo ocorre através de uma relação indissociável entre o cuidar e o educar e centra-se em quatro fundamentos mencionados nas OCEPE /Lopes da Silva et al., 2016): o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber. O educador de infância ao ter em consideração estes quatro fundamentos na sua prática pedagógica, está a promover aprendizagens globais a todas as crianças e a cada uma delas enquanto seres únicos. Importa acrescentar que o educador ao desenvolver o currículo deve ter em consideração as três áreas de conteúdos apresentadas nas OCEPE: Área da Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e respetivos Domínios (Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016).

O educador de infância ao desenvolver atividades contextualizadas que partam das vivências das crianças, dos seus interesses e onde estejam presentes as áreas de conteúdo de forma articulada, está a promover a construção de conhecimento por parte de todas as

crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Para isto acontecer o docente pode planificar a sua ação tendo em consideração a observação das crianças nas suas brincadeiras e as reflexões sobre a sua prática, já que só assim conseguirá promover atividades adequadas ao grupo. Além destes aspetos fundamentais, o educador relaciona-se positivamente com as crianças e cria laços afetivos com as mesmas, ao dar respostas às necessidades básicas, ao promover um ambiente seguro e que garanta o bem-estar e o equilíbrio emocional de todo o grupo (Marta, 2015).

A avaliação das aprendizagens ocorre de forma contínua e tem em consideração a evolução de cada criança, comparando-a apenas consigo mesma. O educador pode relacionar a teoria com a prática dando resposta às necessidades e potencialidades de cada criança e praticar uma avaliação “para a aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Consequentemente, festejar as conquistas das crianças e reconsiderar algumas estratégias para assim colmatar as dificuldades existentes. Deste modo, deve-se ter em consideração inúmeros instrumentos que permitem auxiliar nas avaliações, entre eles, registos fotográficos e vídeos, narrativas das crianças, portefólios e diálogos com as famílias e restante comunidade educativa, entre outros (Lopes da Silva et al., 2016). Além das OCEPE e dos documentos legais pelos quais os profissionais da educação se devem reger, existem ainda modelos pedagógicos que privilegiam o brincar por parte da criança e a sua participação ativa e que devem ser tidos em conta para orientar e justificar as opções tomadas por parte do educador.

As abordagens pedagógicas que fundamentaram as escolhas da díade no decorrer da PES centraram-se em Reggio Emília, Movimento da Escola Moderna (MEM) e HighScope. Os três modelos têm um olhar sobre a criança como protagonista da sua aprendizagem e veem o educador como um mediador que auxilia e facilita o processo de ensino e de aprendizagem de todas as crianças do grupo. Importa refletir que um dos aspetos mais fundamentais a se ter em consideração e que é defendido em todos os modelos mencionadas anteriormente, é o respeitar o ritmo e as necessidades de cada criança e, assim, proporcionar-lhes um bom desenvolvimento (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Segundo L’Ecuyer (2017, existem estudos que comprovam que as crianças que tiveram as suas necessidades básicas asseguradas na infância, nomeadamente, afetivas e fisiológicas, conseguirão, no futuro, construir o seu conhecimento de forma harmoniosa. “A criança que foi cuidada adequadamente recebe a

mensagem “valho a pena”, o que se repercutirá positivamente na sua autoestima, porque lhe dizemos, indiretamente, que é competente” (L’Ecuyer, 2017, p. 94).

A abordagem tida em maior consideração pelo par pedagógico foi a de Reggio Emilia, que valoriza o facto de as crianças se expressarem de inúmeras maneiras, existindo as “cem linguagens da criança”. Pode-se promover inúmeras experiências e oportunidades ao grupo, através da criação de ambientes seguros e dinâmicos, onde as crianças, através da exploração e expressão livre, desenvolvem projetos. Este modelo socioconstrutivista valoriza a arte e assume o espaço como um terceiro educador, algo tido em conta no decorrer da PES (cf. Capítulo III), existindo assim um especial cuidado com a sua organização (Lino, 2013).

Loris Malaguzzi, fundador deste modelo pedagógico, defende que a criança é capaz de construir o seu próprio conhecimento e que o papel do educador é de a auxiliar, de maneira que esta atinja o nível máximo das suas capacidades, tal como era defendido por Vygotsky (ZDP) (Lino, 2013). Realça-se ainda o envolvimento da família e da comunidade na vida da criança dentro do JI, onde esta seja ativa e construtora da própria aprendizagem (Lino, 2007).

A “pedagogia das relações” (Malaguzzi, 2001 cit. por Lino, 2013, p. 118), defendida por esta abordagem, enfatiza que todo o conhecimento surge de uma construção social e pessoal, enfatizando não a criança individualmente, mas sim a criança numa rede de relações e interações. Estas relações caracterizam-se por existir respeito mútuo e entreajuda, onde a colaboração é valorizada para que todos possam construir o seu conhecimento (Lino, 2013). Deste modo, o modelo Reggio Emilia vê a instituição educativa como um espaço de partilha entre todos os intervenientes, sendo o ouvir e o falar privilegiados, incentivando as crianças a questionar-se, a procurar respostas e a resolver os problemas que lhes surgem (Lino, 1996).

Este modelo atribui, também, uma grande importância às paredes, ou seja, aos espaços verticais da sala de atividades. Este fator foi tido em consideração uma vez que as crianças, no decorrer da PES, demonstraram sempre grande vontade em expor as suas produções e por essa razão, foi sempre discutido em grande grupo o que era ou não exposto. As paredes permitem que as crianças exponham as suas produções, registos fotográficos, registos escritos, no âmbito dos projetos desenvolvidos e das atividades dinamizadas (Malaguzzi, 1994 cit. por Lino, 2013).

Relativamente ao MEM, Niza, fundador da abordagem, encara “a educação escolar como iniciação e exercício da intervenção democrática para que a vida social nos convoca” (Niza, 2012, p. 160). Deste modo, assenta-se num clima de entreaajuda, onde exista uma constante reflexão ética apoiada nos princípios de justiça e de igualdade decretados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Assim, este modelo promove a participação democrática, em que as crianças desenvolvem a autonomia, o sentido de responsabilidade e a socialização, principalmente devido aos instrumentos de pilotagem promovidos por esta metodologia como o Quadro Semanal de Tarefas e o Mapa de Presenças (Maia, 2008).

As práticas democráticas defendidas pelo MEM permitem o envolvimento de todos numa negociação que vai “desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação” (Niza, 2013, p. 144). Assim, a vida das crianças no JI passa por negociações nas quais todos têm o direito de participar, respeitando as opiniões, vontades e ideias de cada um dos intervenientes. É desta forma que “uma instituição de desenvolvimento humano, onde, num ambiente sociocultural de mediação, os estudantes e os professores negociam, entre si, de forma compartilhada, a significação das situações em que se envolvem para fazer e conhecer coisas por si programadas em cooperação” (Niza, 2012, p. 437). Esta negociação e construção de competências mencionada anteriormente e usadas nas instituições e também na vida de todos, funcionam como forma de satisfazer as necessidades “sociais reais e não de simulacros de vida como “coisas de escola”” (Niza, 2012, p. 437).

Este movimento incentiva a cooperação e solidariedade já que “completamo-nos, com efeito multiplicador, em cooperação, modo de todos se afirmarem, mesmo que partindo de pontos originais diversos com desiguais capacidades” (Niza, 2012, p. 161). Deste modo, o MEM valoriza grupos heterogéneos, quer no que se refere às idades, quer a características pessoais, proporcionando momentos de exploração e descoberta (Maia, 2008).

Também o MEM, tal como o modelo de Reggio Emilia, valoriza a expressão de ideias e a livre exploração do movimento, do espaço e dos materiais, para que as crianças se possam interrogar, espantar e conhecer por si mesmas (Niza, 2013).

No que se refere ao modelo HighScope, elaborado por Weikart, assenta nas teorias de Piaget numa perspetiva construtivista, na qual a criança é construtora do próprio currículo e por essa razão tem um papel ativo por meio da ação. A criança aprende pela ação, por sua iniciativa e explora o que tem interesse, dando sentido ao mundo que lhe rodeia. Desta forma, o educador, tendo por base o seu conhecimento teórico e as reflexões que faz sobre a sua prática, pode promover experiências estimulantes, tornando-as em aprendizagens para as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Este modelo destaca-se pela importância dada à organização do espaço da sala de atividades e a escolha dos materiais, assumindo uma expressão das intencionalidades pedagógicas por parte do educador, mas sempre escutando e valorizando as opiniões e vontades do grupo. Assim, todos devem estar envolvidos nesta dinâmica, compreendendo as funções e as finalidades da organização (Oliveira-Formosinho, 2013). O espaço encontra-se organizado em áreas de desenvolvimento, atendendo às necessidades e interesses do grupo, algo que facilita e contribui para o desenvolvimento das aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2007). A organização da sala de atividades em áreas diferenciadas, permite que a criança realize aprendizagens diferentes. Assim, esta organização, proporciona à criança “uma imersão no quotidiano através da experiência de um papel social” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84), uma vez que esta irá encarar papéis sociais distintos, consoante a área onde escolhe brincar. Consequentemente, a criança irá realizar aprendizagens distintas e vivenciar experiências específicas que cada área proporciona. O educador de infância prepara cuidadosamente o contexto para dar resposta aos interesses do grupo (Oliveira-Formosinho, 2013). Esta organização é também apoiada pelo MEM que acrescenta um elemento de pilotagem, o Mapa de Atividades, possibilitando as escolhas de forma democrática (Folque, 2018).

Tal como os modelos refletidos anteriormente, este modelo também valoriza as interações, sendo que a mais destacada é a interação criança-adulto, existindo um foco no clima de segurança e confiança. O papel do educador de infância, segundo Spodek e Brown (2002) citado por Lino (2013) “é proporcionar experiências às crianças e ajudá-las a reflectir sobre essas experiências através de perguntas que estimulem a reflexão” (p. 207). Além disso,

faz referência à avaliação por parte do educador através da observação e interação com a criança (Hohmann & Weikart, 2011).

1.3.1. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

“As crianças possuem o segredo da felicidade: viver com intensidade e curiosidade cada momento do presente” (L’Ecuyer, 2017, p. 91).

O brincar é a atividade mais importante na vida da criança já que permite o desenvolvimento holístico de experimentações e aprendizagens espontâneas. Quando as crianças têm liberdade para escolher com o que querem brincar, onde querem brincar e com quem querem brincar, elas sentem-se autónomas e capazes de tomarem decisões (Neto, 2020b). Já a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) faz referência ao ato de brincar como um aspeto imprescindível à vida da criança, já que esta tem direito “aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas” (UNICEF, 2019, p. 25).

Segundo Neto (2020b), é através do brincar que a criança conhece o mundo que lhe rodeia e conhece-se a si mesma, expressando-se como deseja. Além disso, permite-lhe desenvolver competências cognitivas, como a capacidade verbal e de resolver problemas; competências motoras, desenvolvendo e aperfeiçoando mobilidades físicas e sociais, ao desenvolver processos de sociabilização com os pares. Mesmo não estando consciente dessas aprendizagens, uma vez que, a criança brinca por puro prazer (Neto, 2020b). Consequentemente, compete ao educador de infância compreender este processo como algo fundamental ao desenvolvimento da criança e por essa razão, proporcionar-lhe experiências e ambientes enriquecedores. É ainda crucial ter-se em conta um aspeto importante, se as crianças não correrem riscos, “não podem aprender a viver em segurança” (Neto, 2020b, p.60). Todavia, brincar não é abandonar as crianças, já que cabe ao educador proporcionar ambientes que facilitam os processos de aprendizagem das mesmas. De acrescentar o facto de os educadores poderem disponibilizar tempo para observarem as crianças a brincar, já que é uma oportunidade para se conhecer mais aprofundadamente o grupo (Neto, 2020b).

A privação do brincar pode provocar atrasos no desenvolvimento da criança, nomeadamente a nível cognitivo, social e emocional, desenvolvendo comportamentos

negativos, como a agressividade, podendo esta estar presente ao longo de toda a sua vida. Consequentemente, criar e educar crianças que são “adultas em miniatura, cumpridoras, domesticadas, medrosas e quietas” (Neto, 2020b, p.42) não irá beneficiar, em nenhum aspeto, a vida das crianças. A criança ao explorar o espaço e tudo o que o envolve, está a descobrir, a desenvolver a criatividade, a encarar o risco, mas também a encontrar maneiras de resolver os problemas (Bilton et al., 2017). Ouve-se falar que as profissões do futuro exigem pessoas que tenham pensamento crítico, sejam criativas e que tenham capacidades de comunicação, no entanto, na infância, controlam todos os atos das crianças e repreendem-nas caso não cumpram o que lhes é exigido (Neto, 2020b). “Libertem as crianças”, palavras fortes que são ditas e repetidas constantemente por Neto (2020b) mas que nunca serão demais numa sociedade que cada vez mais desrespeita os direitos das crianças (Neto, 2020a). Cabe aos educadores fazerem formação contínua, investirem numa educação de qualidade e educarem os familiares, para que estes compreendam a importância do brincar.

É crucial que a criança vivencie experiências únicas, faça descobertas, descubra novidades por ela própria e não porque alguém lhe contou. Por este motivo, é importante o educador criar ambientes onde as crianças possam explorar por si sem que lhes sejam dadas orientações ou regras a seguir. Permitir que as crianças brinquem, principalmente em espaços naturais, é permitir que elas se desenvolvam de forma saudável e que sejam felizes (Neto, 2020a).

Relativamente às brincadeiras no espaço exterior, segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), este espaço é um local privilegiado e que deve ser valorizado pelo educador sendo que este ao refletir sobre as suas potencialidades e ao organizá-lo tendo em consideração os interesses e necessidades do grupo, está a promover múltiplas aprendizagens. No decorrer da PES, a díade valorizou e privilegiou o espaço exterior e de proximidade com a natureza, dando sempre liberdade para que as crianças explorassem livremente. Através da realização destas dinâmicas, foi possível observar a alegria e entusiasmo das crianças, algo que será refletido no capítulo III. O contacto com a natureza promove a cooperação, a empatia, o bem-estar, a concentração e uma pura felicidade (Bilton et al., 2017).

Este capítulo termina com um excerto que dará continuidade ao terceiro. Afinal, “o que é o mistério? O mistério não é aquilo que não se entende. É o que nunca conseguimos conhecer. É o inesgotável. Por isso, as crianças ficam fascinadas diante do mistério, porque veem nele uma oportunidade infinita de conhecer” (L’Ecuyer, 2017, p. 122).

2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo contempla dois subcapítulos. O primeiro foca-se na caracterização do agrupamento e, mais especificamente, na caracterização da instituição onde foi realizada a PES em ambas as valências, EPE e 1.º CEB. O segundo diz respeito à metodologia de investigação adotada, a I-A.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES realizou-se numa instituição educativa pertencente à cidade do Porto. Caracterizava-se por ser de cariz público e por ter as duas valências, a EPE e o 1.º CEB. Pertencia a um agrupamento de escolas, composto por quatro estabelecimentos educativos. Três escolas com EPE e 1.º CEB e uma escola com 2.º e 3.º CEB. Caracterizava-se por ter como missão a formação de “cidadãos conscientes, responsáveis, autónomos e empreendedores” (Projeto Educativo, 2021-2025, p. 14) e os seus valores assentavam na “inclusão, solidariedade, cooperação, responsabilidade, liberdade e sentido de justiça” (Projeto Educativo, 2021-2025, p. 14). Integrava a rede de escolas do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). O Projeto Educativo (PE) (2021-2025) refere que:

na análise às famílias das crianças ou jovens sinalizados, a Equipa de Ação Social tem detetado que o desemprego, os baixos salários ou baixos níveis de escolaridade ou os problemas de saúde, estão na maior parte das vezes a origem dos processos de risco identificados e estes aspetos têm afetado a vida dos nossos alunos no que diz respeito às suas relações familiares e comportamentos desadequados (p. 6).

Assim, o papel da escola era assegurar a todas as crianças e jovens uma educação inclusiva, dando resposta às potencialidades e necessidades de quem a frequentava (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Para isto, o agrupamento estabeleceu várias parcerias e protocolos com diferentes entidades, com o objetivo de colmatar algumas lacunas, tais como: Câmara Municipal e Junta de Freguesia, Associação de Pais e Encarregados de Educação, Centro de Saúde, Escola Segura, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Escola Superior de Educação do Porto, FADEUP, Associação Ajudaris, Fundação Benfica e Lipor. Esta articulação com parceiros da comunidade contribuiu para o enriquecimento do currículo.

É importante ressaltar as interações observadas entre docentes já que todo o ambiente educativo propiciou dinâmicas de partilha de práticas e reflexão sobre as mesmas, contribuindo para uma produção de conhecimento prático (Schon, 1983 cit. Flores & Flores, 1998). No período que a mestranda esteve presente na instituição cooperante foi possível observar um ambiente educativo caracterizado pela partilha de saberes e práticas, existindo um trabalho colaborativo. Consequentemente, os docentes “podem permitir-se vivenciar outras experiências e submeterem-se a outros olhares e, com isso, ter a oportunidade de crescimento pessoal e profissional” (Pinto, 2009 cit. Leite & Pinto, 2016, p.73). A mestranda pôde ainda observar que pessoal docente e não docente trabalhava colaborativamente, com o objetivo de responder às potencialidades e necessidades de todas as crianças que frequentavam este estabelecimento educativo.

Relativamente à estrutura física da EB/JI esta obedecia ao Projeto P3 e era composta por dois pisos. O rés-do-chão apresentava a cozinha, o refeitório, o polivalente, o gabinete de Coordenação de escola/sala de professores, instalações sanitárias para professores/funcionários, a sala para pessoal não docente, a sala de apoio, a biblioteca, a sala de Unidade de Apoio especializado com instalações sanitárias adaptadas, três salas destinadas à EPE e instalações sanitárias para as crianças. O primeiro piso contemplava cinco salas de aula, no entanto, apenas quatro estavam a ser utilizadas e instalações sanitárias para alunos e professores. Nos corredores de ambos os pisos, junto às salas, encontravam-se cabides para que as crianças, autonomamente, pudessem colocar os seus pertences. Importa mencionar igualmente, que as salas de aula estavam todas equipadas com computador, quadro interativo e ligação à Internet, algo imprescindível na sociedade em que vivemos, nos dias de hoje. Além disso, demonstrou-se fundamental para a realização das atividades propostas pelo par pedagógico.

No espaço exterior existia um campo de jogos, uma cobertura, áreas com relva e árvores, ou seja, o espaço era rico para o desenvolvimento das crianças, quer ao nível cognitivo, como motor e social, graças ao contacto com a natureza que este espaço potenciava (Neto, 2020b). Existia um espaço que no ano anterior foi destinado à horta escolar, cujo objetivo era realizar a plantação. No entanto, no decorrer da PES estava inutilizado,

ressalvando, ainda, que havia um espaço exterior destinado à EPE e outro destinado ao 1.º CEB.

Como forma de conclusão, “no âmbito da Pedagogia-em-participação, (...) a criação de ambientes educativos é para nós uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 43). Assim, o papel da escola é servir da melhor maneira possível o seu público-alvo e toda a comunidade que o envolve.

2.1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES relativa ao 1.º CEB realizou-se numa turma de 1.º ano de escolaridade composta por 20 alunos, sendo 11 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os 12 anos. O grupo, de forma geral, caracterizava-se por ser interessado e curioso, demonstrando um interesse especial pela música e por atividades que envolviam jogos/desafios. Demonstraram vontade em realizar diálogos onde podiam partilhar as suas ideias e ouvir a dos outros. No entanto, eram crianças pouco criativas e com pouco conhecimento acerca de vários temas explorados em ambiente de sala de aula. Acrescentar, ainda, que revelavam uma grande dificuldade em cumprir regras, nomeadamente, respeitar a vez do outro, tendo sido um dos grandes desafios para o par pedagógico contornar este aspeto.

Referir, ainda, que uma das crianças não falava português tendo sido necessário traduzir para inglês o que estava a ser trabalhado e uma outra criança que compreendia o português mas ainda apresentava algumas dificuldades em expressar-se nesta língua. De referir a existência de quatro crianças com NAS. Um menino patenteava medidas seletivas, tendo sido diagnosticado com Sinostose metópica, perturbação da comunicação e dificuldades na aprendizagem; outro menino apresentava medidas, maioritariamente seletivas e algumas adicionais e duas meninas tinham medidas adicionais, sendo que frequentavam esporadicamente as aulas, apenas para desenvolver a socialização. Uma das meninas era diagnosticada com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, de gravidade

moderada, com dificuldades transversais a todas as áreas, vocalizava alguns sons e tinha marcha autónoma. A outra menina era diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo, apresentando problemas do domínio cognitivo e motor, vocalizava alguns sons e ainda não tinha marcha autónoma. Ambas necessitavam de estar acompanhadas por um adulto. No que se refere à diferenciação pedagógica, foram planeadas entre uma a duas atividades para as alunas com medidas adicionais, tendo em conta o tempo de permanência na sala de aula. Tal como é mencionado no 11.º artigo do DL n.º 54/2018 (2018):

o docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão (p. 2922).

No que se refere ao aluno com medidas seletivas, este necessitava de uma adaptação simples das tarefas e de um acompanhamento maior por parte da professora. O aluno com medidas seletivas e adicionais não necessitou de diferenciação pedagógica, tendo acompanhado as aulas na normalidade. Todavia, em vários momentos do dia retirava-se da sala já que frequentava várias terapias na escola, entre elas, a terapia da fala, a educação física adaptada, a cinoterapia e a musicoterapia.

Para se compreender o ambiente educativo é fundamental valorizar-se o papel da observação participante e sistemática, uma vez que permite identificar os interesses, as dificuldades e os ritmos de aprendizagem das crianças. Só assim o par pedagógico conseguiu planificar atividades que fossem ao encontro dos interesses, potencialidades e dificuldades do grupo, promovendo uma aprendizagem por parte de todos os alunos (Estrela, 1994).

Relativamente à gestão do tempo, as aulas iniciavam todos os dias às 8h45m, sendo que às 10h15m iniciava-se o intervalo da manhã que se prolongava até às 10h45m. É importante ressaltar que a turma em questão realizava o lanche dentro da sala de aula, das 10h às 10h15m. Posteriormente, às 12h15m os alunos iam almoçar e retomavam as aulas às 13h30m. A turma lanchava na sala de aula das 14h45m às 15h e depois disto terminavam as atividades letivas. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) iniciavam-se de seguida, prolongando-se até às 17h30m, sendo estas de educação física, apoio ao estudo e atividades lúdicas.

No que se refere à estrutura do horário este cumpria o que estava estabelecido no DL n.º 55/2018 (2018), ou seja, sete horas semanais para Português e outras sete horas para Matemática, relativamente ao Estudo do Meio estavam destinadas três horas. As restantes horas eram distribuídas pela Educação Artística (quatro horas), a Educação Física (uma hora) e o Apoio ao Estudo (três horas). Todavia, importa ressaltar que a gestão do tempo foi flexível e procurou-se, sempre que possível, realizar práticas educativas de articulação curricular, contextualizadas e significativas para as crianças, potenciando a construção do seu conhecimento, tal como se pode verificar no Capítulo III.

No que diz respeito à organização da sala de aula esta possuía janelas em duas paredes, beneficiando de bastante luz natural, um aquecedor que nos meses de outono e inverno estavam sempre ligados. Era composta por duas mesas destinadas à professora titular que se encontravam junto ao quadro onde se encontrava algum material e o computador da sala. O quadro interativo estava junto ao quadro branco, estando ambos numa mesma parede. As mesas destinadas aos alunos estavam organizadas maioritariamente em U, sendo que duas estavam no meio do U e outras duas estavam encostadas a uma das mesas da professora. Importa ressaltar que a organização das mesas foi modificada sempre que necessário, tendo em consideração as atividades planificadas.

A sala possuía, ainda, três armários destinados a arrumação de materiais estruturados como o MAB, o ábaco e as barras de *Cuisenaire*, tendo permitindo o desenvolvimento lógico-matemático da turma. Os armários eram também destinados aos materiais dos alunos que não eram utilizados diariamente, como dossiês, cadernos e manuais escolares. Além disso, existia ainda um armário de arrumação que não possuía portas com uma divisão para cada um dos alunos, estando devidamente identificados. Este tinha como objetivo desenvolver a autonomia dos alunos para que cada um colocasse as fichas que ia desenvolvendo no local devido. O armário encontrava-se ao nível das crianças.

A sala usufruía ainda de uma mesa onde era deixado todos os dias o lanche das crianças e onde estava sempre presente papel higiénico, lenços e gel desinfetante. Ao lado desta mesa estavam os caixotes de lixo, identificados devidamente para que as crianças realizassem autonomamente a reciclagem.

Relativamente às paredes, estas eram cruciais para as crianças, já que permitiram a partilha dos trabalhos desenvolvidos tanto com os colegas de turma como com os restantes estudantes da escola e comunidade educativa. Tendo em conta se tratar de uma turma de 1.º ano, foi também fundamental existir nas paredes conteúdos abordados em horário escolar, como as letras e os números, para que as crianças pudessem recorrer sempre que consideravam necessário. Por cima do quadro branco estavam presentes as vogais. Relativamente às letras que as crianças iam aprendendo, estas eram colocadas numa outra parede. Também nas paredes estavam os ditongos, alguns deles acompanhados por desenhos pintados pelas crianças onde o nome que o desenho representava tinha um determinado ditongo presente.

A promoção de relações entre os diferentes intervenientes educativos foi fulcral para existir um desenvolvimento holístico das crianças já que estas se refletiam no ambiente educativo.

As crianças desta turma eram profundamente carinhosas, meigas e generosas, todavia, em contexto de sala de aula, por vezes existiam alguns conflitos que foram progressivamente colmatados, sendo que a turma caracterizava-se por ter algumas dificuldades no respeito pelo outro e na aceitação de opiniões contrários, existindo por vezes algum ruído excessivo na sala de aula. A mestranda considera relevante mencionar que a turma não apresentava um ritmo de aprendizagem homogéneo, quer ao nível da realização de tarefas, como ao nível da compreensão dos conteúdos explorados. Assim sendo, foi necessário existir flexibilidade na gestão do tempo das atividades, exigindo, por vezes, a construção de tarefas extras para aplicar nesses momentos.

Relativamente às interações entre a professora cooperante e a turma, estas revelavam uma relação de confiança e respeito, sendo que as participações das crianças foram sempre valorizadas, fazendo com que estas se sentissem seguras e, conseqüentemente, mais motivadas para aprenderem (Hohmann & Weikart, 2007). Todavia, através da observação sistemática, a díade compreendeu que as aulas se guiavam, maioritariamente, pelo manual escolar. Para o desenvolvimento da sua prática educativa, a professora cooperante seguia os manuais, sendo que as crianças escutavam os conteúdos expostos pela professora, através do

manual escolar digital e de seguida, os alunos realizavam todos os exercícios propostos. Deste modo, é possível refletir que se tratava de um modelo de ensino mais expositivo e transmissivo.

As interações estabelecidas entre a professora e a família ocorriam sempre através de e-mails, recados em papel ou reuniões de pais, existindo muito esporadicamente, conversas informais. Na instituição em que a mestrandas realizou a PES foram raras as vezes em que as famílias foram convidadas a irem à escola, sendo que as vezes em que foram, as atividades estavam desajustadas aos interesses e horários das famílias. É reconhecido a importância do envolvimento das famílias no contexto escolar, uma vez que possibilita o aumento do desenvolvimento social da criança e a progressão dos seus valores e atitudes (Epstein, 2004 cit. Bochacha, 2016). Esta visão vai ao encontro do defendido por Bronfenbrenner, que menciona que os microssistemas em que a criança está inserida são fundamentais e a interação entre os mesmos devem ser positivas e de respeito mútuo, tudo em prol de um desenvolvimento harmonioso de todas as crianças (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Além disso, as escolas alcançam uma melhor qualidade educativa quando procuram conhecer as famílias, as suas tradições e costumes e ainda compreender as condições socioeconómicas, possibilitando uma resposta mais eficaz, rápida e adequada às necessidades sociais e emocionais das crianças (Webster-Stratton, 2017).

Procurou-se, sempre que possível, ao longo da PES trabalhar este aspeto, envolvendo as famílias no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos, através do desenvolvimento de um projeto que fomentou esta relação, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento holístico das crianças (cf. Capítulo III). Assim, foram adotadas algumas estratégias, entre elas a participação das famílias em horário letivo, a criação de um *Padlet* da turma para partilha dos trabalhos realizados pela turma e a receção das crianças à entrada da escola por parte das mestrandas.

No que se refere às planificações realizadas pelo par de estágio em colaboração com a professora cooperante, esta demonstrou-se sempre receptiva às propostas feitas pela diáde, existindo assim, um trabalho colaborativo onde esteve presente a reflexão por parte da tríade.

A diferenciação pedagógica esteve, também, presente, tendo sido adaptadas as atividades, sempre que necessário.

2.1.2. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O ambiente educativo deve estar organizado de forma a que todas as crianças se desenvolvam e realizem aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, este subcapítulo centra-se no ambiente educativo do contexto de EPE, mais especificamente na sala 1, existindo um foco nas cinco dimensões educativas, sendo elas, a caracterização do grupo, do espaço, do tempo, dos materiais e das interações entre as crianças e os diferentes intervenientes.

O grupo era constituído por 20 crianças, oito do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que sete crianças tinham três anos, 10 crianças tinham quatro anos, duas crianças tinham cinco anos e uma criança tinha seis anos. O grupo caracterizava-se por ser heterogéneo, algo bastante enriquecedor no processo educativo, já que permite que as crianças aprendam umas com as outras e desenvolvam inúmeras competências, entre elas o espírito de ajuda (Lopes da Silva et al., 2016). Todavia, importa mencionar que existiam interesses transversais ao grupo, como por exemplo, atividades de artes plásticas, como a pintura e o recorte, atividades em que estava presente a música e atividades espontâneas na área do “faz-de-conta”. Relativamente às dificuldades observadas, o grupo demonstrou uma fraca concentração nos momentos da hora do conto, apresentando dificuldades no momento de pós-leitura e diálogo sobre o que escutaram. Apresentaram, ainda, dificuldades em recontar momentos do passado recente, nomeadamente, durante o acolhimento à segunda-feira, no qual era solicitado às crianças que abordassem o que realizaram durante o fim-de-semana, sendo que a maioria não se recordava. De acrescentar, ainda, que quatro crianças apresentavam algumas dificuldades ao nível da expressão oral, nomeadamente na articulação de algumas palavras e sons. No geral, tratava-se de um grupo com bastante autonomia, predisposto a aprender e a realizar as

atividades propostas, com capacidade de compreender e ajudar o outro, respeitando os demais.

O grupo contemplava duas crianças com NAS, ambas com atrasos graves do desenvolvimento, 100% dependentes do adulto, sendo alimentadas através de uma sonda com um botão. Uma das crianças tinha quatro anos e a outra com seis anos. No decorrer da PES, a díade centrou-se no bem-estar e segurança destas crianças, tendo sido incluídas nas atividades possíveis, sendo que o foco foi sempre a comodidade das mesmas.

O grupo encontra-se envolvido em vários projetos. Entre eles, o “Livro vai, Leitura vem”, sendo que as crianças levavam livros da escola para casa, promovendo a leitura individual e em família e, ainda, a articulação escola-família. Os “Heróis da fruta”, sendo que todas as crianças que frequentam a EPE na instituição comem fruta variada à hora do lanche da manhã e à hora de almoço, criando hábitos saudáveis na vida das mesmas. A “Arca de Histórias”, onde cada sala do agrupamento explora um livro e desenvolve um projeto a partir do mesmo, partilhando as atividades desenvolvidas numa página *Web* do agrupamento e realiza articulação com as restantes salas do jardim de infância. O “*Robot* didático”, onde pelo menos uma vez por semana a educadora podia promover uma atividade onde fosse utilizado o *SuperDoc*. O desenvolvimento dos projetos teve em consideração os interesses e necessidades das crianças e do contexto em que as mesmas estão inseridas, permitindo o seu desenvolvimento holístico, tornando-se cidadãos autónomos e responsáveis pelos seus atos, numa sociedade em constante mudança (Oliveira-Martins et al., 2017).

A sala de atividades é o espaço em que as crianças passam mais tempo dentro da instituição, por esse motivo é necessário que esta esteja organizada para e com as crianças. A organização da mesma deve ter em consideração a participação de todos, existindo uma negociação entre as crianças e a educadora, já que esta conhece o grupo, as suas dinâmicas e também conhece a teoria que lhe permite fundamentar melhor as escolhas. Assim, esta organização deve ser flexível e modificada sempre que necessário, tendo em conta o desenvolvimento das crianças, as aprendizagens feitas e os interesses manifestados (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2013).

O espaço educativo da sala onde foi realizada a PES era composta por janelas amplas que ocupavam totalmente uma das quatro paredes, existindo assim bastante luz solar que permitia a visualização do espaço exterior por parte de todas as crianças. As restantes paredes estavam repletas de registos feitos pelas crianças, fotografias de momentos marcantes, como dias festivos e visitas ao exterior. Além disso, tinha instrumentos de pilotagem (MEM), tais como um mapa de presenças diário, sendo que a díade, em diálogo com a educadora e posteriormente com as crianças, alterou para uma tabela de dupla entrada semanal, com o nome das crianças e os dias da semana, existindo, também, um espaço para colocar uma imagem relativa ao estado do tempo. Tinha um quadro das atividades espontâneas, sendo que durante as duas semanas de observação não foi utilizado, uma vez que estava danificado. Assim, a díade criou um quadro para que as crianças pudessem recorrer a ele aquando da escolha da área a utilizarem. Tinha, ainda, um quadro das tarefas, dinamizado pela díade, para que as crianças desenvolvessem a autonomia e o sentido de responsabilidade (que indicava quem realizava determinada tarefa durante a semana). Por fim, um espaço em formato de colmeia que continha as idades de cada criança e a data do seu aniversário. Este último encontrava-se a uma altura bastante elevada, sendo que as crianças tinham pouca visibilidade para o mesmo.

Todos os materiais encontravam-se ao alcance do grupo, permitindo o desenvolvimento da autonomia, existindo apenas um armário com porta ao qual as crianças não recorriam, onde estavam presentes reservas de materiais, como tubos de colas, ou outros materiais que as crianças não necessitavam no dia a dia. Existiam ainda, na sala de atividades, caixotes para que as crianças realizassem a reciclagem autonomamente.

No que se refere à organização da sala, esta foi alterada na primeira semana de intervenção do par de estágio, já que as crianças sentiram essa necessidade, uma vez que, na semana anterior tinha sido instalado um projetor na sala, alterando a disposição de alguns materiais, nomeadamente, o mapa de presenças. Assim, as crianças, juntamente com a díade e a educadora cooperante, projetaram numa cartolina a disposição das áreas e modificaram-nas consoante os seus interesses. A sala de atividades encontrava-se dividida em 10 áreas de aprendizagem, sendo elas a área da casinha, a área da leitura e escrita, a área da pintura, a área do recorte e colagem, a área da modelagem, a área da natureza/ciências, a área dos jogos

de construção, a área de jogos de mesa, área da música e a área da biblioteca. Importa salientar que a área da leitura e escrita foi uma aposta da díade durante o estágio, tendo as crianças ganho um gosto especial por ela. Esta mudança no interesse das crianças, deveu-se, ainda, ao aparecimento de um correio, onde o grupo podia escrever cartas e enviar aos colegas da sala e, posteriormente, a membros da família. O aparecimento da área da natureza/ciências teve em conta o desenvolvimento do projeto com as crianças: “Exploradores da Natureza”. As alterações realizadas na sala, no decorrer do estágio na sala 1, foram ao encontro do que é defendido pelo MEM, uma vez que o espaço educativo pode assumir um caráter flexivo, respondendo aos interesses, necessidades e dinâmicas que o grupo tinha (Niza, 2013). O educador tem um papel fulcral nesta organização, assumindo-se como um mediador no diálogo com as crianças acerca da disposição dos materiais na sala e ainda, pelo facto de ter conhecimentos teóricos relativos às vantagens que cada área pode ter em determinado espaço. Exemplo disso é a área da biblioteca, que deve ocupar um espaço onde exista pouco ruído e bastante luz solar, algo que a díade teve em conta aquando da mudança da sala de atividades, já que antes, tal não acontecia. Assim, as crianças passaram a encarar este espaço como de calma, tranquilidade e silêncio (Lopes da Silva et al., 2016). Esta área tinha à disposição três prateleiras com livros e três sofás.

Importa referir que uma das áreas mais procuradas era a área da casinha, que era composta por um quarto e uma cozinha, usufruindo de objetos como duas cómodas, uma cama, um carrinho de bebé, bonecos nenuco, roupas, caminhas, cães de peluche, mesa e quatro cadeiras, alimentos, telefone, esfregão, forno e armários. Nesta área, através do jogo simbólico, entendido como “a forma de extensão da imaginação em representações de vários papéis” (Neto, 2020b, p. 38) as crianças interpretavam personagens, principalmente, pais e mães, utilizando disfarces. A utilização dos disfarces foi uma sugestão das crianças, sendo que a díade dialogou com as famílias para que estas disponibilizassem vestuário que já não utilizassem.

Outra área muito procurada era a da pintura, onde as crianças tinham ao seu dispor um cavalete, onde era possível estarem duas ao mesmo tempo, folhas de tamanho A4 e A3, pincéis e tintas de várias cores já em copos mas também tinham os frascos de tinta ao seu alcance.

A área da leitura e escrita, além do mencionado anteriormente, tinha à disposição um quadro branco com canetas, ímanes em formatos de letras, uma caixa com vários papéis, envelopes, cartões com fotografias e nomes das crianças e ainda, imagens escolhidas pelas crianças e os seus respetivos nomes. Relativamente aos materiais de escrita esses encontravam-se num armário em específico em que as crianças podiam recorrer sempre que necessário, já que são materiais procurados em várias áreas.

No que se refere à área da natureza/ciências, esta foi sendo desenvolvida no decorrer da PES já que foi criada tendo em consideração o projeto desenvolvido: “Exploradores da Natureza”. Deste modo, os materiais existentes e a decoração realizada foi sendo feita em atividades, no qual as crianças demonstraram interesses, nomeadamente na construção de um “refúgio”, através de uma tenda, no desenvolvimento de atividades que envolvessem elementos naturais e animais, como folhas e formigas.

Além das áreas mencionadas, a sala usufruía de quatro mesas de trabalho, organizadas em quadrado, onde as crianças tinham visibilidade de umas para as outras, bem como uma mesa de trabalho com um computador com ligação à *Internet*, colunas e um projetor. No decorrer da PES, a díade, juntamente com a educadora cooperante, ampliou o uso desta mesa, não só para os adultos mas também para as crianças, para que estas explorassem algumas das ferramentas que o computador oferece, nomeadamente, o *Paint*.

O espaço exterior destinado à EPE era bastante reduzido, uma vez que uma das escolas pertencentes ao agrupamento teve de se instalar temporariamente na instituição em que foi realizada a PES, duas semanas após o início da mesma. Assim, é fundamental refletir os constrangimentos que existiram para a utilização por parte do grupo. O espaço em questão não usufruía de equipamentos, como baloiços ou escorregas, apenas existia uma área com alcatrão com alguns jogos tradicionais pintados no chão, como o jogo da “Macaca”, não muito utilizado pelas crianças, e um espaço com relva. Relativamente ao horário permitido para que as crianças utilizassem o exterior também era bastante controlado e reduzido, uma vez que não era permitido às crianças de instituições diferentes se encontrarem. No decorrer da PES, a díade tentou transformar estes factos, utilizando sempre que possível este espaço, já que

este permite que as crianças desenvolvam diversas competências como correr, saltar e trepar e contactam com diversos elementos da natureza (Lopes da Silva et al., 2016; Neto, 2020b).

No que diz respeito à rotina do grupo, esta foi alterada duas semanas depois da díade iniciar o estágio em EPE, devido ao que foi referido anteriormente. Destarte, como forma de se conjugar os horários de todos, foi necessário realizar algumas alterações. Salienta-se que todos os momentos eram do conhecimento das crianças e os momentos da rotina que se repetiam todas as semanas já eram do conhecimento de todos. Assim, das 8h45 às 9h15 realizava-se o momento de acolhimento, em que se cantava os bons dias, marcava-se as presenças, elegia-se o chefe do dia, reconhecia-se o estado do tempo e dialogava-se sobre o que estava planeado para acontecer durante o dia, podendo sempre sofrer alterações caso fosse necessário. Das 9h15 às 9h30 as crianças realizavam a higienização e lanchavam; das 9h30 às 10h15 eram dinamizadas atividades propostas pela tríade, tendo sempre em consideração os interesses, curiosidades e necessidades do grupo; das 10h15 às 10h45 realizavam-se atividades espontâneas no espaço exterior e higienização; das 10h45 às 11h20 eram continuadas as atividades propostas e iniciadas anteriormente; das 11h20 ao 12h realizava-se a higienização e o almoço; das 12h às 13h30 realizava-se o ioga e atividades espontâneas no exterior; das 13h30 às 15h realizavam-se atividades propostas e/ou brincadeira livre nas áreas. Destaca-se que às segundas-feiras de manhã, as crianças eram convidadas a partilharem o que tinham feito durante o fim-de-semana. Além disso, às quintas-feiras de tarde, após as brincadeiras no espaço exterior, era aberta a caixa de correio presente na área da leitura e escrita e as crianças abriam e partilhavam as cartas que tinham recebido. Às sextas-feiras de manhã as crianças organizavam os portefólios individuais, nos quais avaliavam o que tinham realizado e dialogavam em grande grupo sobre as atividades que mais gostaram e menos gostaram durante toda a semana. Às 15h o grupo fazia a higienização e lanchava, sendo que durante este período já se encontravam ao cargo das assistentes operacionais, podendo explorar as diferentes áreas da sala ao realizar atividades com professores externos, nomeadamente, de educação-física e judo.

As relações entre os diferentes intervenientes do ambiente educativo são fundamentais para a existência de um ambiente harmonioso, onde as crianças aprendam e se desenvolvam de uma forma saudável (Lopes da Silva et al., 2016). No que se refere à relação

criança-criança esta caracterizava-se por ser bastante positiva, já que todas as crianças se relacionavam, existindo respeito e entreaajuda entre todas. A relação entre a educadora cooperante e o grupo também era saudável, permitindo que as crianças se sentissem seguras e podendo confiar no adulto, algo que também aconteceu com a díade logo desde início. Isto acontecia, pois, as crianças eram escutadas e valorizadas em todo o processo (Lopes da Silva et al., 2016). O grupo era incentivado a desenvolver a sua autonomia desde a arrumação da sala de atividades, a higienização e alimentação, já que todas as crianças do grupo almoçavam sozinhas, sem necessitar do auxílio do adulto. Relativamente à relação da díade com a educadora cooperante a as assistentes operacionais também se caracterizou por ser respeitosa e de cooperação, visando o bem-estar de todos os intervenientes. No que se refere à relação da instituição com as famílias esta acontecia principalmente através de e-mails, sendo que, quando necessário, a educadora marcava reuniões individuais com os encarregados de educação. Além disso, as famílias estavam a par das atividades desenvolvidas pelos seus educandos já que existia a partilha semanal de vídeos numa página WEB do agrupamento, por parte da tríade. Nestes vídeos era possível ver excertos de vídeos, fotografias e breves descrições das atividades desenvolvidas no decorrer da semana.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nos dias de hoje, mais do que nunca, o professor deve também ser um investigador autorreflexivo, tendo sempre como foco melhorar a sua prática (Latorre, 2003). Segundo Whitehead (1995), citado por Latorre (2003), a teoria e a prática estão em constante diálogo e ambas devem ser reformuladas sempre que o professor reflete sobre as suas práticas. Assim, o docente conseguirá antecipar possíveis problemas, identificá-los e solucioná-los, desenvolvendo estratégias que promovam a reconstrução da sua identidade (Ribeiro, 2020).

A metodologia adotada durante a PES foi a Metodologia I-A que se caracteriza por valorizar a prática e a reflexão, possibilitando a melhoria da ação pedagógica (Coutinho et al., 2009). De acordo com o modelo de Kemmis (1989), citado por Latorre (2003) existem quatro fases na metodologia I-A: a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Todos estes momentos têm em conta o papel ativo do professor na construção de conhecimento ao longo de toda a vida profissional, sendo esta a razão de o docente ser também um investigador e

um “agente fundamental de inovação” (Flores & Flores, 1998). Quando as quatro fases ficam concluídas inicia-se um novo ciclo que irá passar por todas as fases novamente, mas agora tendo em conta as aprendizagens significativas construídas. O professor-investigador deve ter sempre presente o espírito de sentido de descoberta, questionando-se sobre as suas práticas, fundamentando-as e refletindo sobre as mesmas (Alarcão, 2005).

A observação participante é uma expressão que se utiliza para se caracterizar a observação e participação direta, nas quais o docente “observa e regista durante e depois da observação (Latorre, 2003, p. 58), tendo em consideração as notas de campo, os diários, entre outros. Relativamente ao diário, este deve conter informações relativas a observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações do que vai ocorrendo. O docente apenas conseguirá intervir solucionando problemas se conseguir observar e problematizar o que acontece (Estrela, 1994).

Relativamente à planificação, esta é fundamental para uma boa prática educativa do docente. Para este realizar a intervenção com as crianças é necessário conhecer o contexto, sendo que, para isso, é necessário existir uma observação sistemática na qual se verifica quais são os interesses, motivações e dificuldades das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013). A planificação deve assumir, por isso, um carácter flexível, e deve ter sempre presente um fio condutor, sendo ainda construída de uma forma articulada entre prática e a teoria. Assim, será possível tomar decisões, reformular o que foi planeado, avaliar a ação, refletir sobre a mesma e posteriormente, planificar outra vez através das anotações registadas. Estas podem ser realizadas através de registos e técnicas diversificados, como a observação, fotografias, gravações de áudio e vídeo, entre outros (Cardona et al., 2021). O docente deve ainda reunir as condições necessárias para as crianças desenvolverem uma aprendizagem construtivista, assumindo um papel de orientador e facilitador na construção de conhecimento das crianças (Maia, 2008). Para isso, é fundamental que se tenha em conta os conhecimentos prévios das crianças e os seus interesses, escutando-as e valorizando-as. É ainda necessário que exista sempre uma intenção pedagógica nas propostas e que estas apresentem uma articulação das áreas curriculares para que exista uma aprendizagem holística por parte do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

O docente deve ser um ouvinte atento, criando um clima propício à comunicação entre todos os intervenientes, ou seja, as crianças, as famílias e a restante comunidade educativa, valorizando as opiniões e ideias de todos. Esta comunicação deve ter em conta o superior interesse da criança, estando o foco nas aprendizagens feitas por cada uma das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

A reflexão é algo que deve estar presente antes, durante e após a ação para que o docente possa encontrar estratégias que lhe possibilitem dar resposta a problemas que surjam durante a prática, de forma rápida e eficiente. Devem existir diálogos entre a tríade nos quais se partilhem as diferentes ideias que cada interveniente tem relativamente à prática, tendo sempre em conta os fundamentos teóricos (Coutinho et al., 2009).

A elaboração de narrativas durante a formação docente surge “como prática de (auto)formação e de (re)construção identitária” (Ribeiro et al., 2007, p. 3116). Durante os ciclos da I-A, os docentes reconstróem a sua identidade, tendo em conta os seus conhecimentos práticos e teóricos. Além disso, deve se ter em consideração que este profissional pode desenvolver um trabalho colaborativo com os restantes docentes da instituição, tendo sempre como objetivo desenvolver a sua autonomia intelectual e melhorar as suas práticas. A reflexão caracteriza-se por ser partilhada, onde requer a visão tanto dos professores estagiários como dos professores cooperantes, possibilitando uma aprendizagem por parte de todos os envolvidos (Ribeiro et al., 2007). Assim, realça-se a relevância da utilização deste instrumento no decorrer da PES, na medida em que permitiu refletir após a ação, reconhecendo o que funcionou e o que podia ser melhorado e repensado, tendo em conta o olhar do par pedagógico e da professora cooperante.

Importa, ainda, salientar, o recurso a guiões de pré-observação, elaborados individualmente, antes das aulas supervisionadas. É um momento que incentiva o professor em formação a refletir e antecipar possíveis constrangimentos e estratégias a serem adotadas.

Por fim, referir, igualmente, os momentos de reflexão de pós-ação que se revelaram de extrema importância, no qual eram refletidos aspetos positivos e os aspetos a serem melhorados da prática educativa, entre o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional da instituição de formação.

Para concluir, importa mencionar a realização de seminários no decorrer da PES e as orientações tutoriais que permitiram refletir sobre a prática em grande grupo, conhecer e compreender novas estratégias, contribuindo para uma melhoria da prática pedagógica ao longo do processo de formação.

3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

O presente capítulo apresenta algumas das ações desenvolvidas no decorrer da PES, sustentadas num quadro teórico e legal fundamentado (cf. Capítulo I) e nas características dos contextos educativos (cf. Capítulo III).

Este capítulo é constituído por três subcapítulos. O primeiro corresponde à apresentação, análise e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas em contexto de 1.º CEB, o segundo em contexto de EPE e o terceiro diz respeito ao Projeto desenvolvido ao longo de toda a PES com ambos os níveis educativos, intitulado de “Percorrer o mundo: Histórias que transformam”. Na impossibilidade de refletir sobre todas as ações pedagógicas desenvolvidas, a mestranda optou por selecionar algumas.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo centra-se na análise e reflexão crítica das ações desenvolvidas no decorrer da PES no 1.º CEB, no qual tiveram como ponto de partida os interesses, capacidades e necessidades dos alunos (cf. Capítulo II), assim como os referenciais teóricos e legais que sustentaram a PES (cf. Capítulo I).

Na construção das práticas pedagógicas, a mestranda procurou garantir a promoção de atividades contextualizadas e relacionadas com o quotidiano das crianças, valorizando o papel ativo das mesmas e com intencionalidade pedagógica. Todas as planificações realizadas tiveram em conta as AE para o 1.º ano de escolaridade e as competências do PASEO (cf. Capítulo I), tendo sempre em vista a formação de cidadãos autónomos e responsáveis (Oliveira-Martins et al., 2017).

Ao longo da PES existiram diversos momentos de interação pedagógica envolvendo os diferentes intervenientes do processo educativo, assumindo um carácter colaborativo que se demonstrou fundamental para as atividades planificadas. Assim, todas as planificações e, conseqüentemente, as ações pedagógicas foram realizadas colaborativamente entre o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional. Por sua vez, a prática educativa teve em consideração o desenvolvimento holístico da criança, ou seja, valorizou a articulação de saberes, a diversidade de estratégias e metodologias ativas adotadas, bem como os interesses das crianças, proporcionando aprendizagens globalizantes, contextualizadas e significativas. Assim sendo, importa referir que se promoveu sempre que necessário a diferenciação pedagógica, nomeadamente, para duas crianças com NAS (cf. Capítulo II), através da adaptação de atividades e da criação de recursos didáticos destinados às mesmas, mesmo estas podendo ou não estar presentes durante as aulas.

Neste sentido, a PES iniciou-se com as duas semanas de observação, onde foi possível observar e identificar quais as necessidades e motivações da turma e, ainda, quais as estratégias que se adequam melhor ao grupo, tendo em conta a heterogeneidade do mesmo. No decorrer destes dias a mestrandia registou toda a informação considerada pertinente para a realização das planificações e das próprias ações pedagógicas no Diário de Bordo (DB), sendo que este se demonstrou essencial na planificação das UA bem como na gestão e flexibilização do que estava planificado na prática, ressaltando, ainda, os momentos de reflexão (Latorre, 2003). As UA são baseadas em questões-problema, que são exploradas e, posteriormente, respondidas, tendo em consideração o percurso de aprendizagem delineado, através das áreas curriculares como um todo, não existindo uma barreira disciplinar e sim um fio condutor que liga todas as tarefas (Leite, 2012).

O projeto desenvolvido com e para a turma, bem como as UA realizadas, ocorreram de forma gradual, existindo uma alternância entre o par pedagógico e tinham como principal foco a participação ativa das crianças, já que estas são o centro do seu processo educativo. Além disso, a diáde observou que a turma apresentava algumas fragilidades no que se refere ao cumprimento de regras, no respeito pela vez do outro e pela opinião contrária, gerando, por vezes, momentos de ruído excessivo e dispersão. De forma a colmatar estas fragilidades, foram adotadas estratégias que serão apresentadas de seguida, baseadas num trabalho

colaborativo e cooperativo e na utilização de diversos recursos analógicos e digitais de forma a dar resposta aos interesses de todas as crianças e pelas inúmeras potencialidades que estas apresentam (cf. Capítulo I).

Ressalvar, ainda, que as práticas educativas alinhadas com o projeto de intervenção desenvolvido com a turma. O projeto “Pequenos acordes: explorando a melodia da educação”, surgiu a partir da observação sistemática realizada nas duas primeiras semanas da PES no 1.º CEB, no qual se verificou o grande interesse demonstrado pela turma em atividades desenvolvidas em torno da música. Além disso, a díade observou as dinâmicas desenvolvidas nos intervalos, onde as crianças da turma juntamente com as restantes, realizavam danças, sendo estas apenas de um estilo de música, nunca explorando outros géneros musicais. Assim, concluiu-se que mesmo existindo um gosto especial pela música, esta não era explorada como um todo. Consequentemente, considerou-se vantajoso explorar as grandes potencialidades da música de uma forma lúdica, onde as crianças aprendessem e desenvolvessem capacidades e competências, articulando sempre com todas as áreas e conteúdos presentes nas AE. Por sua vez, foram utilizadas as quatro fases da MTP já exploradas no Capítulo I.

Neste sentido, no decorrer do projeto a mestrandia teve em consideração o que as crianças pretendiam explorar, escutando-as e valorizando-as, através de uma observação constante por parte do par de estágio para que fosse possível detetar-se todas as dificuldades existentes por parte de cada uma das crianças. Assim, na impossibilidade de serem refletidas todas as ações pedagógicas desenvolvidas em contexto de estágio, será dada maior ênfase a duas UA.

Desta forma, como já referido anteriormente, os alunos tinham uma grande dificuldade em cumprirem as regras da sala de aula, nomeadamente, respeitar a vez do outro e respeitar a diversidade de ideias e opiniões. E, de modo a colmatar esta dificuldade, a díade desenvolveu uma UA centrada nestes aspetos, articulando com outras áreas do saber, nomeadamente, o Estudo do Meio, já que o foco foi que as crianças compreendessem o que são os 3 R's e a sua importância para o planeta, dado que se pretende as crianças desenvolvam “atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo sendo capaz de apresentar propostas de intervenção, nomeadamente comportamentos que visem os três

“R”” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 9). Este objetivo vai ao encontro do que é proposto por Câmara et al. (2018), quando refere a importância da promoção de uma educação ambiental para a sustentabilidade nas escolas, existindo a “promoção de valores e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente” (p. 11). Estes valores refletem-se, ainda, no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), destacando-se a Sustentabilidade como um dos oito princípios, a Cidadania e Participação como um dos cinco valores e o “Bem-estar, Saúde e Ambiente” como uma das 10 áreas de competências.

A UA “O meu instrumento R’s da orquestra” iniciou-se com a visualização de um vídeo onde estava perceptível a poluição do meio ambiente. As crianças, através de um diálogo orientado, refletiram sobre o que observaram, relativamente aos impactos negativos que a poluição tem no nosso planeta, existindo respostas como S3: “não deitar lixo para o chão”, E2: “não queimar as florestas”, M2: “não deitar plásticos no mar porque depois as tartarugas ficam presas, como estavam no vídeo”, N: “não deitar nenhum lixo no mar porque os animais comem e depois podem morrer” (DB). De seguida, as crianças foram questionadas sobre o que podemos fazer para combater estes impactos negativos, sendo que existiram respostas como a do H: “podemos fazer a reciclagem” e a da L1: “temos de separar o lixo e deitá-lo no sítio certo”. Após este diálogo inicial, passou-se ao momento seguinte, sendo que as crianças foram questionadas: “você faz a reciclagem em casa?”. A esta pergunta, sete crianças responderam que sim e sete crianças responderam que não (DB). Consequentemente, as crianças realizaram uma tarefa na aplicação *WordWall* (Figura 1), realizada no quadro interativo da sala de aula e em grande grupo, onde os alunos separaram o lixo, tendo em conta os diferentes ecopontos. Ao longo da atividade, as crianças trabalharam o respeito pela vez do outro e as diferentes opiniões, debatendo as suas ideias, uma vez que, caso não concordassem com algum ponto, justificavam e no fim tinham de chegar a um acordo sobre onde colocar determinado resíduo. Assim, as crianças estão a desenvolver competências de relacionamento interpessoal presente no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), sendo “capazes de adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 25).

Figura 1

WordWall desenvolvido com a turma.



Esta tarefa ocupou o primeiro tempo da manhã, ou seja, cerca de 1h30m., sendo que o que estava planejado eram 20 minutos. Deste modo, a gestão do tempo e a flexibilização por parte da mestranda demonstrou-se fundamental para que as crianças compreendessem a importância de realizarem a reciclagem e, ainda, de manifestarem “atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos” (Direção-Geral da Educação, 2018a, pp. 8-9). Ao longo do processo, a professora estagiária responsável foi dialogando e questionando as crianças sobre determinadas decisões, fazendo-as refletir, como por exemplo “reparem bem, este guardanapo foi usado, será que vai na mesma para o Papelão?” e “se o Vidrão é para resíduos que são apenas compostos por vidro, será que a lâmpada vai para este ecoponto?” (DB). Deste modo, as crianças refletiram e construíram o seu próprio conhecimento, compreendendo que erraram na colocação de três dos resíduos, pois a mestranda foi colocando as respostas que as crianças iam dando, para que olhassem para o erro como uma oportunidade de aprendizagem, que faz parte do processo.

De seguida, foi dito às crianças que iriam escutar a leitura de uma história intitulada “Em busca de um lugar especial”, de autoria das professoras estagiárias e que teve o auxílio de um *PowerPoint* interativo com imagens das personagens e as suas falas, como forma de manter o interesse da turma no decorrer deste momento. Foi ainda mencionado que, através desta história, iriam compreender porque tinham colocado alguns resíduos nos ecopontos incorretos. Esta narrativa contava a história de vários resíduos que viviam todos juntos (lixo indiferenciado) e que um dia, em equipa, procuraram o seu lugar especial. Depois das crianças

escutarem a leitura da história preencheram uma folha de registo relativo ao que escutaram, sendo que todas as crianças demonstraram compreender o que estava a ser explorado. Por sua vez, como forma de sistematização e com o objetivo de a turma desenvolver a criatividade, foi proposto a criação de uma pequena música sobre a reciclagem. As professoras estagiárias propuseram o início “o planeta podemos salvar”, sendo que as crianças criaram o restante, tendo sido o resultado: “O planeta podemos salvar e ajudar. Para isso basta nos juntar e reciclar. Não deitar lixo para o chão e não poluir, é a nossa missão.”. Por fim, as crianças cantaram, tendo sido filmado e posteriormente postado no *Padlet* da turma. Através desta criação, os alunos construíram um produto musical onde transmitiram os conhecimentos que desenvolveram relacionados com a poluição e a necessidade de cuidarmos do nosso planeta, estando presentes as áreas de competências do PASEO, “Linguagens e textos” e “Pensamento crítico e criativo” (Oliveira-Martins et al., 2017).

A atividade realizada, posteriormente, deu continuação aos conteúdos que as crianças estavam a trabalhar, no qual foi proposto aos alunos que explorassem vários materiais recicláveis, através de um diálogo orientado no decorrer deste momento. A mestranda mostrou latas, rolos de papel e garrafas de vidro e questionou os alunos: “de que é feito este material?” e “este material é reciclável?”. Ao mesmo tempo que eram explorados conteúdos relativos ao Estudo do Meio, trabalhou-se também conteúdos matemáticos, mais especificamente os amigos do 10, nos descritores, “compor e decompor números naturais até ao 100, de diversas formas, usando recursos e representações” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 24). A mestranda fez, igualmente, questões com o propósito de treinar o algoritmo da subtração: “tenho seis garrafas, de quantas precisava para ter 10?” e “tenho três latas, de quantas precisava para ter 10?”. Após exploração de cada um dos materiais, a turma fez a reciclagem utilizando as sacas fornecidas pelo projeto ECO, parceiro da instituição. De mencionar que, até ao momento, as crianças da sala de aula não realizavam a reciclagem, algo que mudou a partir daquele momento, o que constituiu um momento transformador da realidade educativa, no qual todas as crianças demonstraram vontade em realizar, corretamente, a reciclagem. Nos dias seguintes, quando tinham dúvidas, questionavam qual era a saca correta, até fazerem a reciclagem de forma autónoma e sem auxílio do adulto.

Depois de explorarem este conteúdo matemático através de materiais concretos, os alunos visualizaram um vídeo relativo ao número 10 dos *Numberblocks*. No fim da visualização, a professora estagiária responsável fez algumas questões às crianças tendo sido elas “como foi construída a numero 10?; como é que a 10 se podia dividir?; Quantos blocos tem a 10?; Quantos blocos tem a três?; quais são as diferentes formas que a 10 pode ser dividida?”. De seguida, como forma de sistematização e para que as professoras compreendessem se as crianças estavam a acompanhar o que estava a ser explorado, as crianças realizaram uma folha de registo (Figura 2), tendo o auxílio do material estruturado, *Barras de Cuisenaire*, se necessário.

Figura 2

Realização da atividade relativa aos amigos do 10.



Num momento seguinte, as crianças deram continuação ao que estavam a desenvolver, mas desta vez o foco foi a reutilização. Assim, e como forma de articulação com o Projeto que foi desenvolvido, as professoras estagiárias deram a conhecer os instrumentos da Orquestra, através da exploração da história “O Pedro e o Lobo”, numa versão musicada. No momento de pré-leitura, os alunos foram alertados para a necessidade de prestarem atenção à apresentação das personagens e dos instrumentos que a eles estavam associados, criando hipóteses do que poderia significar. Posteriormente, no momento de pós-leitura foram feitas algumas questões como por exemplo, “Que personagens apareceram no excerto do vídeo que visualizaram?”. A esta resposta as crianças conseguiram, de uma forma geral, responder corretamente, sendo que apenas se esqueceram de referir uma das sete personagens. Já às perguntas “Conhecem algum dos instrumentos que foram mencionados?” e “Quais foram os instrumentos que apareceram?”, as crianças apresentaram várias

dificuldades, no entanto, conseguiram mencionar alguns, como é o caso da flauta e do violino, apesar de no vídeo referente à história mencionarem “cordas” e não um instrumento específico do naipe das cordas. O aluno H, ao fazer referência ao “violino”, demonstrou reconhecer o som que este faz. Tendo em consideração a dificuldade das crianças, a professora estagiária responsável já não fez a pergunta seguinte que estava planificada, que era: “Que instrumentos surgem associados às personagens?”, tendo refletido no momento da ação que esta pergunta não estava adequada à turma em questão. Assim sendo, optou-se por passar ao momento seguinte, onde as crianças foram convidadas a mencionar quais os instrumentos que consideravam estar presentes numa orquestra, tendo sido utilizada a aplicação *WordArt*, mencionando os seguintes instrumentos: violino, viola, flauta, tambor, clavas, triângulo. De refletir que dois dos instrumentos mencionados já tinham sido explorados pela turma numa UA anterior e, por essa razão, o terem mencionado. Como forma de comprovar ou refutar as respostas dadas pelas crianças, seguiu-se a tarefa seguinte, onde a turma explorou um PowerPoint interativo, onde ficaram a conhecer melhor os instrumentos e as suas características. A par desta exploração, a turma trabalhou também conteúdos propostos pelas AE de Português, sendo que neste momento foi introduzida a letra “t”, de forma contextualizada, sendo que a díade aproveitou o facto de o Naipe dos Metais ser apenas constituído por instrumentos que se iniciam com a letra “t” (trompete, tuba, trompa, trombone). Assim, foram as próprias crianças a mencionar que o nome de ambos os instrumentos iniciavam com o som “t”. Consequentemente, a mestranda apresentou a representação gráfica do mesmo, ou seja, “depois da identificação dos sons é que a(s) sua(s) forma(s) de representação gráfica deve(m) ser introduzida(s)” (Viana et al., 2023, p. 23).

Após a exploração dos instrumentos deste naipe, as crianças foram questionadas, “No naipe dos metais, qual a semelhança existente no nome dos instrumentos?”, tendo sido a partir desta questão que se iniciou a compreensão desta nova letra, tanto a grafia como a leitura de palavras com a mesma, com o auxílio de uma folha de registo. De seguida, as crianças foram convidadas a observar na folha de registo o lugar do maestro e sobre o papel do mesmo numa orquestra. De forma a que os alunos compreendessem melhor a função do maestro, visualizaram um vídeo de um espetáculo e, de seguida, refletiram e dialogaram sobre o mesmo, sendo questionadas acerca da sua função. Verificaram-se, portanto, respostas

como a do I: “mostra quando cada pessoa tem de tocar o instrumento” e a do E2: “põe todas as pessoas a tocar quando devem, porque eles são muitos e não podem tocar mal”. Assim, as crianças refletiram que a profissão do maestro é fundamental para que a orquestra funcione em plenitude. No decorrer da atividade, as crianças demonstraram encanto e surpresa relativamente ao som que estes instrumentos apresentavam, mencionando que gostavam de explorar alguns desses instrumentos, sendo que o aluno D perguntou “Vamos tocar estes instrumentos?” e a B acrescentou um comentário “era fixe experimentar alguns”. Desta forma, as intervenções realizadas pelas crianças demonstraram o grande interesse delas pela música e conhecer tudo o que esta envolvesse.

Assim sendo, a turma experimentou três dos instrumentos explorados anteriormente, tendo sido eles, os pratos, os tambores e as maracas. De referir que todas as crianças experimentaram os três instrumentos de forma livre, uns de cada vez e de seguida, experimentaram-nos, simulando uma orquestra. Primeiramente, a professora estagiária responsável simulou ser a maestrina, definindo um gesto para cada instrumento e quantas vezes podiam tocar e, posteriormente, atribuiu essa função a algumas das crianças.

Dando continuidade ao conteúdo dos três R’s, os alunos foram questionados se achavam que era possível criar os instrumentos musicais que estavam a experimentar através de material reciclável, sendo que a esta pergunta houve crianças que responderam que sim e outras que não. Neste âmbito, a turma visualizou um vídeo que abordava os três R’s, tendo sido questionadas: “Que nome se dá quando criamos alguma coisa através de materiais que iam para o lixo?”, sendo que o aluno L3 respondeu acertadamente “reutilizar”. Após esta resposta os alunos observaram imagens de instrumentos musicais feitos através de material reciclável e foram questionados: “Têm interesse em criar maracas, tambores e pratos através de materiais recicláveis para criarmos a nossa própria orquestra e os nossos próprios instrumentos?”. A resposta foi unânime por parte das crianças, sim.

Tendo em consideração esse interesse, foi necessário o grupo e definir qual o instrumento que cada um tinha interesse em construir. Para isso, foi proposto às crianças a realização de uma votação, através da utilização de um pictograma, no qual cada aluno obteve um voto e, um a um, foram ao quadro votar no instrumento (Figura 3).

Figura 3

Pictograma construído pelas crianças.



Num momento seguinte, houve a necessidade por parte do par de estágio, juntamente com a professora cooperante de se organizar o espaço, os materiais e o grupo. Relativamente à organização do espaço, foi necessário mudar-se a disposição das mesas e das cadeiras para que as crianças pudessem realizar os trabalhos manuais colaborativamente e de forma autónoma. Já no que se refere aos materiais, houve uma preparação prévia, tendo sido este ponto o que se demonstrou mais débil para a díade, no entanto, graças ao auxílio da professora cooperante foi possível ultrapassá-lo. Por sua vez, averiguou-se que todas as crianças tinham tesoura, se existia cola suficiente para todos e quais os materiais a serem entregues a cada um dos três grupos. Relativamente à organização do grupo, definiu-se logo à entrada da sala de aula onde cada criança se iria sentar, sendo que a mochila de cada uma já se encontrava nas costas da cadeira onde a mesma se iria sentar, facilitando todo o processo de organização.

Neste sentido, quando todas as crianças já se encontravam nos lugares, foi-lhes dito que para iniciarem a construção do seu instrumento teriam de ultrapassar alguns desafios, respondendo a questões que se encontravam em articulação com conteúdos da Geometria e Medida, da área da Matemática. As crianças observaram alguns materiais e responderam a questões como as seguintes: “Quantos objetos temos iguais a este?”, “Será que este objeto rola?”, “Este objeto tem alguma superfície plana? E superfície curva? Porquê?”, “Será que este objeto, que só tem superfícies planas, vai rolar? Porquê?”. Após a turma responder acertadamente às perguntas, foram apresentados os materiais que cada grupo iria ter disponível, mencionando que teriam de partilhar os materiais e ajudarem-se uns aos outros. Além disso, foi referido que podiam inspirar-se nas fotografias apresentadas anteriormente, mas que o trabalho era livre e podiam fazê-lo consoante os seus gostos. Esta tarefa

demonstrou-se essencial para as crianças desenvolverem o trabalho colaborativo, a entreatajuda e o respeito pelo outro. Por sua vez, contribuiu para que as crianças aprendessem a lidar com a frustração perante dificuldades, como por exemplo, na colocação de um balão numa lata, pois este estava sempre a rasgar ao colocar na lata. Exploraram, por isso, materiais que não estavam acostumados, como as tesouras, colas e materiais recicláveis, desenvolvendo a criatividade e o gosto pelas artes, objetivos propostos para este ano de escolaridade (Figura 4).

Figura 4

Construção dos instrumentos pelas crianças.



Como forma de terminar esta atividade, as crianças experimentaram os seus instrumentos, observaram os dos colegas e gravaram um vídeo a representarem uma orquestra, sendo que num momento final postaram-no no *Padlet* da turma.

De mencionar que neste dia, a aluna J, uma das alunas com NAS esteve presente na sala de aula e além de ter experimentado os instrumentos mencionados anteriormente, explorou livremente uma “caixa de tesouros musicais” feita pelo par pedagógico, estando adequada ao que estava a ser explorado e tendo em consideração as necessidades da aluna.

No decorrer da PES, a díade, juntamente com a professora cooperante, promoveu vários momentos onde instigou a construção de conhecimentos, através de uma aprendizagem cooperativa com atividades em pequenos grupos. A adoção desta estratégia revelou-se uma mais-valia para todos os elementos da turma, uma vez que os alunos puderam aprender conteúdos escolares, mas também desenvolveram inúmeras competências sociais (Carvalho & Freitas, 2010).

A UA que será refletida de seguida intitulou-se “Aprender para lá dos muros: O encontro do *grafiti* e do *rock* na construção do conhecimento”. Estas tiveram como ponte de

transição, uma tarefa realizada numa estação no espaço exterior, no qual se utilizou a metodologia ativa de Rotação por Estações pelos contributos que esta traz para o processo de ensino e aprendizagem (cf. Capítulo I). Nesta estação, as crianças descobriram que o género musical favorito da personagem que os acompanhava naquele dia, era o *Hip-Hop* e, para transitarem de estação, tiveram de ler “é o pião”, criar uma rima com o que leram e cantar, sendo que puderam colocar os acessórios que tinham à disposição, como óculos de sol e chapéus e gravar o resultado, partilhando, posteriormente, com os outros colegas em sala de aula, no *Padlet* da turma. No dia seguinte, exploraram este género musical, sendo que os alunos começaram por escutar a música “Hip-Hop” do Boss AC. Através do diálogo com a turma, foi perceptível que a mesma estava familiarizada com este género musical, sendo que o aluno L2 disse logo “o meu pai canta músicas de *hip-hop*” e o aluno E respondeu a este comentário dizendo, “o meu pai também grava alguns vídeos a fazer hip-hop” (DB). Ou seja, o *Hip-Hop* estava muito presente no quotidiano e na comunidade destas crianças. No entanto, a díade considerou vantajoso explorar, juntamente com a turma, algumas características deste género musical e como este surgiu. Assim, através de um *PowerPoint*, realizado pela díade, as crianças visualizaram e compreenderam as diferentes expressões de arte de rua, como esta surgiu e porque é normalmente utilizada. Foi neste momento do dia que as crianças demonstraram especial interesse na arte de grafitar, sendo que surgiram comentários como “à beira do ATL tem vários grafitis bonitos” (aluna B); “na *Ajudaris* também há pessoas que fazem grafitis” (aluno L2); “podíamos experimentar fazer” (aluna M). Foi através da observação, registo no DB e reflexão pós-ação destes comentários que o par pedagógico planificou a UA da semana seguinte, intitulada de “Aprender para lá dos muros: O encontro do grafiti e do rock na construção do conhecimento”. Esta UA iniciou-se com a apresentação à turma de uma personagem, de nome Tita que viajou pelo nosso país, sendo que numa das cidades encontrou duas paredes pintadas, tendo questionado aos alunos “Será que temos grafitis em ambas as paredes?”. Alguns alunos responderam “sim”, outros responderam “não” e, por essa razão, demonstrou-se a necessidade de se explorar com as crianças qual a diferença entre grafiti e vandalismo. Através da visualização de um *PowerPoint* e realização de um diálogo, os alunos compreenderam esta diferença e visualizaram uma das técnicas utilizadas nos *grafitis*, a técnica do *Stencil*. Após este momento surgiu um comentário por parte do aluno H que foi totalmente ao encontro da nossa planificação, “eu gostava de

experimental”. Assim sendo, os alunos experimentaram. Neste sentido, as mestrandas prepararam, com antecedência, moldes de stencils relativos a palavras que as crianças já conseguiam escrever, uma vez que, até ao momento, a turma tinha aprendido as vogais e as consoantes “p” e “t”. Após a distribuição dos materiais, sendo estes: folhas de papel cavalinho, moldes, fita cola, tintas e esponjas, os alunos escutaram a explicação de como poderiam aplicar a tinta na esponja e, de seguida, no papel, para assim obterem um resultado mais fidedigno com o molde. Após esta experimentação, partilharam o que realizaram com os colegas e todos observaram os diferentes moldes dos colegas e expressaram o que estavam a ver. Após este momento, as crianças escreveram a palavra, estando assim presente o Português de forma contextualizada e que vai ao encontro dos interesses das crianças. Por sua vez, estavam a explorar inúmeros conteúdos, de várias áreas, sem se darem conta, dado que estavam habituados ao manual escolar, conforme a área a trabalhar. No fim da aula, a criança D. demonstrou vontade em expor estes trabalhos numa das paredes da sala, algo que já tinha por hábito fazer, sendo que as crianças concordaram em fazê-lo. Assim, no fim do dia, as crianças expuseram os trabalhos realizados (Figura 5), indo ao encontro da pedagogia de Reggio Emilia, onde as paredes desempenham uma função fulcral, servindo como espaço para partilha dos trabalhos e projetos desenvolvidos pelas crianças (Lino, 2013).

Esta atividade surgiu, também, como preparação para o que aconteceu no momento seguinte, já que as crianças grafitaram verdadeiramente, através da utilização da técnica do *Stencil*, tendo sido solicitado, antecipadamente, que em determinado dia deveriam de ir para a escola com roupa adequada.

Figura 5

Utilização da técnica do Stencil.



Este dia iniciou-se com a exploração do livro o “Rei Pequenino” de Taru Miura (2019). De mencionar que o facto de não ser um texto extraído do Manual, mas sim de uma obra integral, onde as crianças podem “contactar fisicamente com o livro e observar as suas ilustrações” (Viana et al., 2023, p. 40), favoreceu o lado afetivo com o mesmo. Desta forma, o recurso a livros de literatura para a infância no decorrer da PES teve como principais objetivos a promoção do gosto pela leitura, o desenvolvimento da linguagem oral e a compreensão de textos ouvidos (Viana et al., 2023).

Neste sentido, no momento de pré-leitura, os alunos observaram a capa do livro, a contracapa, o título e o nome do autor, no qual foram questionados sobre o que poderia abordar a história, revelando-se um incentivo e uma motivação para as crianças, estando presente a curiosidade e a vontade de conhecer o conteúdo da narrativa, tendo surgido respostas como: “um rei mais pequeno do que os outros reis” (aluno B), “um rei e uma rainha” (aluna M1) e “um rei feito de formas geométricas” (aluno I) (DB). Após as suposições feitas pelos alunos, passou-se ao momento de leitura, sendo que este se seguiu do momento de pós-leitura onde, através de um diálogo orientado, as crianças compreenderam a história do livro, tendo sido feitas questões como: “Como era o rei desta história? Onde é que o rei vivia? Quais são as formas geométricas presentes na construção do reino? A rainha é maior ou mais pequena do que o rei? Quantos filhos teve o rei? Porque é que os espaços da casa do rei deixaram de ser gigantes para ele?”. Através desta atividade, as crianças puderam explorar conteúdos de Português, como “manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias”, “revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos”, “antecipar o(s) tema(s) com base em (...) elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações)” e “compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço)” (Direção-Geral de Educação, 2018b, pp. 9-10). Por sua vez, articulando com conteúdos matemáticos, como por exemplo, “reconhecer triângulos, quadrados, retângulos (...) e círculos” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 36).

De seguida, os alunos escutaram uma mensagem enviada pelo Rei da história, a convocá-los para participarem num concurso onde se tornariam soldados da personagem desta história, sendo que para isso, tiveram de resolver alguns desafios. Para esta atividade, a

mestrada e o seu par de estágio utilizaram a Metodologia Ativa de Rotação por Estações pelas potencialidades que esta apresenta na construção de aprendizagem em sala de aula (cf. Capítulo I). As crianças foram distribuídas por quatro equipas, e cada uma delas colocou-se numa das estações, sendo que para esta organização e para que a rotação pelas estações ocorresse de forma tranquila, o par de estágio organizou previamente um *PowerPoint*, com fotografias das caras das crianças e quando houvesse a troca as crianças olhavam para o quadro interativo e compreendiam para onde se tinham de dirigir, tendo sido exemplificado, logo de início, como iria ocorrer estas transições. Resumidamente, numa das estações as crianças tiveram de criar e escrever um nome para a sua equipa, apenas com as sílabas que tinham aprendido até ao momento, criando assim uma pseudo-palavra e, ainda, tinham que construir um emblema de equipa, tendo sido impresso previamente o molde do emblema. Numa outra estação, as crianças construíram o reino através de moldes/imagens já existentes e com a utilização dos blocos lógicos, sendo que tinham de registar com o auxílio de uma máquina fotográfica, o resultado. Noutra estação, os alunos construíram um dos filhos do rei, utilizando uma roleta no *WordWall* e os blocos lógicos. Em equipa, decidiam qual a parte do corpo que desejavam desenhar, como por exemplo, a cabeça, o tronco, os braços e as pernas e, de seguida, giravam a roleta e ela indicava a forma geométrica que deveriam colocar. Por fim, nesta última estação, as crianças desenharam a cara do rei, através da utilização de dois tetraedros, ressaltando que as crianças já conheciam como se utilizava este tipo de dados. O grupo lançava os dados, num estava presente a parte da cara a ser desenhada (face, lábios, olhos e nariz) e no outro a forma geométrica correspondente.

Esta atividade permitiu que as crianças explorassem de forma contextualizada conteúdos de todas as áreas, as já mencionadas, o Estudo do Meio, ao manifestarem “atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos” (Direção Geral da Educação, 2018a, pp. 8-9). As TIC, através da utilização do *Tablet*, que demonstrou ser um recurso que motiva bastante as crianças e as Artes Plásticas, quando as crianças desenharam o conteúdo do emblema e recriaram imagens através de figuras geométricas (Figura 6), manifestando “capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 9).

Figura 6

Realização da atividade utilizando a metodologia ativa Rotação por estações.



Seguidamente, as crianças organizaram-se para o momento que iriam grafitar, tendo sido necessária uma grande preparação. Previamente, as mestrandas informaram-se sobre todas as regras necessárias para a realização deste grafiti na escola, inclusive, dialogaram com voluntários da associação já mencionada anteriormente, tendo esta um protocolo com a instituição. Após compreenderem a dinâmica necessária para a realização desta atividade, conversaram com a coordenadora da escola, obtendo uma autorização para as crianças grafitem numa parede da instituição, mesmo tendo sido utilizado papel de cenário. De seguida, deu-se a preparação e recolha de todos os materiais que seriam necessários, tendo sido avaliado o que já existia e o que seria necessário comprar-se. Existiu, por isso, um trabalho colaborativo, nomeadamente com pessoal não docente da EPE para a obtenção do papel de cenário. Posteriormente, foi necessário dialogar com a turma para que esta compreendesse a necessidade de seguir determinadas regras, como o uso de máscara e luvas. As crianças organizaram-se em três grupos, sendo que um ficou encarregue de grafitar o reino, outro de grafitar a rainha e outro de grafitar o rei, tendo sido determinado o espaço para cada um. Além disso, as crianças visualizaram previamente os moldes de stencil que cada grupo iria utilizar. Todos os elementos de cada grupo colaram o molde, grafitaram e retiraram o molde do papel de cenário. De realçar que cada grupo tinha uma professora a auxiliar se necessário. Nesta atividade, as duas alunas com NAS participaram, tendo estado presente uma adulta para cada uma destas crianças para que as auxiliassem na atividade (Figura 7).

Figura 7

Elaboração do grafiti e resultado.



No decorrer desta atividade as crianças desenvolveram um trabalho colaborativo, de entreajuda e, ainda, conceitos relacionados com a Geometria e Medida, existindo um diálogo, já que as professoras estagiárias foram questionando as crianças: “Qual a figura geométrica que estás a utilizar?”; “Será que a distância do molde à cabeça do rei é a mais adequada?”, proporcionando reflexões no momento sobre o que estavam a explorar. No fim, todas as crianças demonstraram satisfação e orgulho no trabalho que desenvolveram, fazendo comentários como “foi a primeira vez que grafitei” (aluno S2), “quero mostrar ao meu pai o que fizemos” (aluno S1) e “ficou muito bonito” (aluno T). Durante todo este momento foram registadas fotografias que posteriormente formaram um vídeo que foi postado no *Padlet* da turma para que as crianças se observassem e mostrassem o processo e o resultado às famílias e, por isso, a criança ao sentir-se valorizada e competente, através de reforços positivos e visualizando a sua participação numa tarefa, repercutirá positivamente na sua autoestima (L’Ecuyer, 2017). Por sua vez, as partilhas no *Padlet*, ao longo de todos estes meses demonstraram-se uma mais-valia na relação escola-família, que culminou no resultado exposto no polivalente da escola, aquando da partilha do projeto com as famílias, última fase da MTP (cf. Capítulo I).

Relativamente à última fase da MTP, ou seja, o momento de divulgação, consistiu na criação de um sarau que foi dividido em três momentos. O primeiro foi relativo a um espetáculo feito pelas crianças que contemplou música e dança, tendo em conta os géneros musicais e os instrumentos explorados no decorrer do projeto. O segundo momento teve em consideração a partilha dos trabalhos realizados pelas crianças, existindo sete estações, sendo

que em algumas delas os participantes puderam experimentar os trabalhos feitos pelos alunos, como é o caso da técnica dos *Stencils*. De referir que tudo o que estava exposto já era do conhecimento das famílias, uma vez que todos os trabalhos desenvolvidos foram sendo partilhados no *Padlet* da turma à medida que estes foram realizados. Por fim, num último momento, realizou-se um lanche totalmente gratuito, de forma a que todos os participantes pudessem comer sem qualquer entrave, dando resposta às necessidades das famílias, algo já observado em momentos anteriores pela díade.

De mencionar, ainda, que o momento de partilha do projeto realizado pela turma esteve aberto a toda a comunidade escolar e famílias, tendo estado presentes familiares de todas as crianças, exceto uma, professores, assistentes operacionais e funcionários. Foi possível observar os comentários feitos por todos os intervenientes, sendo que as famílias tiveram a possibilidade de escrever num placar à entrada do evento, onde a mãe da aluna L1 escreveu “Projeto muito interessante e que estimula os alunos, vê-se que teve muito amor e dedicação!! Parabéns!! Lembrem-se que a primeira professora é para sempre lembrada. Boa sorte!!”. A divulgação do projeto demonstrou-se, portanto, uma mais-valia para todas as crianças, pois estas estiveram entusiasmadas e felizes a apresentar os trabalhos e atividades que desenvolveram, sendo que existiram feedbacks positivos por parte de todos os presentes, existindo assim um sentimento de dever cumprido por parte da mestranda.

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No presente subcapítulo serão relatadas e analisadas algumas ações pedagógicas desempenhadas no decorrer da PES na EPE. A ação pedagógica por parte da díade iniciou-se após duas semanas de observação participante, que demonstrou ser fundamental para que fosse possível conhecer o grupo, tanto ao nível das suas necessidades como interesses. Assim, a mestranda e o seu par pedagógico puderam planificar as ações tendo por base uma observação contínua e sistemática, fundamentando-se nos saberes teóricos e pedagógicos para a realização de uma prática educativa intencional.

As práticas educativas caracterizaram-se por serem flexíveis e estimuladoras, quer ao nível da experimentação, quer ao nível da reflexão, contando sempre com a participação de

todas as crianças. Deste modo, emergiu um projeto intitulado “Exploradores da Natureza” e que seguiu as quatro fases da MTP. O projeto surgiu pelo facto de a Câmara Municipal do Porto ter fornecido um projetor ao grupo de crianças e de o ter instalado na sala, tendo sido necessário mudar a disposição da mesma. Assim, através de um diálogo em grande grupo, as crianças foram mencionando o que queriam mudar neste espaço, o que queriam retirar e o que queriam acrescentar. Através de um mapa de ideias, foi possível observar a necessidade de surgir uma nova área na sala de atividades (área da natureza/ciências), já que na maioria dos comentários feitos, as crianças desejavam ter materiais relacionados com a natureza ou até mesmo elementos da própria natureza: “borboletas e formigas”, “poças de lama”, “árvores”, “experiências novas sobre a natureza”. Através deste diálogo, identificou-se a temática a ser explorada, sendo que se seguiu uma partilha de ideias para que as crianças definissem o caminho que poderiam percorrer neste projeto (fase II) e, ainda, a construção de um mapa concetual, onde as crianças mencionaram que pensavam saber que “as abelhas fazem mel e vivem nas colmeias” e “existem animais a viver debaixo da terra”. As crianças dialogaram e registaram, também, sobre o que gostariam de conhecer e fazer de novo: “novos animais” (C), “formigas e borboletas” (I), “brincar com a terra e a água” (DS), “experiências novas sobre a natureza” (E). No decorrer desta fase, procedeu-se à definição de estratégias e meios que permitissem dar resposta às dúvidas e interesses do grupo, tendo as crianças mencionado “o computador e o projetor” (DM), “jardim da escola” (J), “os livros e vídeos na internet” (T). Depois de um diálogo em grande grupo, em que cada criança deu a sua opinião e todas foram escutadas, a díade refletiu sobre cada comentário e iniciou, juntamente com as crianças o planeamento do que iria ser feito e a sua sequencialidade. Todavia, importa ressaltar que o desenvolvimento do projeto não assumiu um carácter linear, na medida em que, o educador tem em consideração o carácter dinâmico e flexível. Além disso, o caminho a ser percorrido irá depender da evolução das descobertas feitas pelas crianças, existindo espaço para novas sugestões e vontades (Vasconcelos et al., 2012).

No que se refere à Fase III (Execução), foram tidas em conta as diferentes linguagens, assim como, a utilização de diferentes estratégias, em que grupo pudesse explorar de forma ativa e realizar inúmeras aprendizagens de forma prazerosa e significativa (Lopes da Silva et

al., 2016). Assim, no decorrer da PES, a díade privilegiou o exterior como um espaço de aprendizagem.

A primeira atividade a ser descrita e refletida é intitulada de “quinta-feira na lama”. Esta surgiu no início da PES quando, em diálogo com as crianças sobre o que elas desejavam aprender mais e brincar com, o DS disse “gostava de brincar com a terra e a água”. A díade refletiu sobre este comentário e considerou ser vantajoso para o grupo criar uma “cozinha de lama” (White, 2014). Dialogou com a educadora cooperante e juntas analisaram os entraves que poderiam existir e como os colmatar. Após reflexão, planejaram a atividade. Começaram por envolver os pais dialogando com os mesmos, demonstrando os benefícios de brincar ao ar livre com elementos da natureza, referindo que o contacto com a terra é realmente benéfico, pois as bactérias existentes na terra ajudam a desenvolver o sistema imunitário (White, 2014). Todavia, era necessário, após a brincadeira higienizar o corpo e fazer a muda de roupa e para isso, os pais teriam de assegurar um vestuário extra na instituição. Importa mencionar que todas as famílias se envolveram e cooperaram, não existindo nenhuma criança, no decorrer das semanas, sem muda de roupa.

No início desta dinâmica averiguou-se se as crianças tinham galochas e, tendo em conta o contexto socio-económico, verificou-se que a maioria não tinha, tendo a díade optado por realizar esta atividade com as crianças descalças, ou com galochas, caso as tivessem. Todavia, foi possível observar que as crianças que tinham este calçado o retiravam, pois preferiam estar em contato direto com a natureza.

As mochilas eram verificadas todos os dias, sendo apontado num papel o que cada criança tinha e o que lhe faltava. Assim, na quinta-feira, todas as crianças tinham tudo o que era necessário, sendo que cada uma tinha um saco com toda a roupa onde estava escrito o seu nome, estando todos os sacos dentro de uma caixa. Além disso, existiam três bacias com água para que as crianças se pudessem higienizar e ainda uma toalha para cada uma delas. Caso as crianças se sujassem bastante e as bacias não permitissem a higienização, estas poderiam tomar um duche, com o auxílio de um adulto, num polibã, presente na casa de banho das crianças. Também os utensílios utilizados nas brincadeiras eram higienizados após as mesmas. Eram colocados a secar ao ar livre e de seguida colocados dentro da cesta para se

manterem conservados e terem uma maior durabilidade, evitando a ferrugem e o mofo (White, 2014).

Com o decorrer do tempo a díade foi refletindo com os pais, oferecendo aos encarregados de educação fotografias das crianças nesta brincadeira, publicando vídeos na plataforma digital comum ao agrupamento, acerca dos momentos desta dinâmica. Este fator demonstrou ser uma mais-valia, na medida em que, os pais foram observando a felicidade das crianças e o envolvimento das mesmas, existindo comentários como o da criança J, “de manhã não vim porque a minha mãe faz anos, mas como hoje é quinta-feira, ela trouxe-me para eu poder brincar na lama”. Assim, evidencia-se o interesse por parte do grupo nesta brincadeira e a valorização da mesma por parte das famílias.

Com o decorrer do tempo, a díade foi aprimorando alguns aspetos, entre eles a gestão dos materiais, tendo em conta que na primeira vez que foi realizada a dinâmica, apenas existiam duas toalhas para limpar as crianças, algo que se demonstrou não ser suficiente e por essa razão, nos momentos seguintes, a díade já tinha uma toalha para cada criança. O grupo foi fazendo também reflexões, dialogando sobre o que sentiam no decorrer desta atividade (Figura 8), sendo que a díade teve sempre em consideração os comentários de cada criança, valorizando cada um deles.

Figura 8

Exemplo de reflexão realizada sobre a atividade “Quinta-feira na lama”.

Gostamos	Não gostamos	Queremos	Fizemos
- Brincar (B);	- De me sujar (I.1)	- Uma panela nova (E.1)	- Brincamos com brinquedos novos (D.3)
- Brincar com tudo (J)	- Porque me atiraram terra para a cabeça (T)	- Uma panela grande das que fazemos o jantar em casa (T)	- A Joana foi divertida e atirou água (C)
- Dos brinquedos (E)	- Que me atirem lama para os olhos (E.2)	- Mais colheres e talheres (B)	- Fizemos rolos e bolos de terra (J)
- De me sujar (C)	- Que me atirem lama para a boca (C)	- Mais toalhas (M.2)	
- Tomar banho na lava (E.2)			

Relativamente à organização do espaço, logo desde início preparou-se a terra onde as crianças iriam brincar, uma vez que este espaço, que anteriormente era uma horta, estando naquele momento ao abandono e, por essa razão, estava impróprio a ser utilizado. Assim, a díade procedeu à limpeza do mesmo para que as crianças pudessem brincar e aprender de forma segura num ambiente que permitisse a exploração sensorial por parte do grupo. No que se refere à escolha dos materiais, foram disponibilizados cerca de 20 objetos, sendo que foram tidos em conta dois aspetos fundamentais, a quantidade e a qualidade dos mesmos. Após as primeiras dinamizações da atividade, a díade pode observar e refletir sobre a quantidade de objetos. Assim, depois de um diálogo com o grupo, considerou-se vantajoso existir uma maior quantidade de materiais. Também foi possível observar conflitos entre as crianças por existirem poucos materiais, mesmo com um incentivo à partilha dos mesmos. No que se refere à qualidade destes, a díade fundamentou as suas escolhas nos materiais referidos por White (2014). Deste modo, as crianças tinham à sua disposição materiais do quotidiano das pessoas, nomeadamente, das cozinhas de casa, por exemplo, colheres de madeira e de metal, batedor de varas, travessas, tachos de vários tamanhos, tábuas de madeira, frigideiras e formas de bolo em metal.

A fundamentação para a realização da “quinta-feira na lama” teve em conta o que as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) defendem, que se proporcione experiências enriquecedoras, onde as crianças aprendam ativamente e construam conhecimento de forma significativa. O facto de atividade se realizar no espaço exterior, “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), potencia o desenvolvimento das formas de interação social e a exploração de materiais naturais, como a terra e a água.

A abordagem Forest School defende que o brincar livremente na Natureza com elementos que esta fornece, também tem uma componente de risco, já que é difícil o adulto prever ou controlar tudo aquilo que a criança encontra no espaço (Bilton et al., 2017). Esta abordagem “usa o ambiente como ferramenta de enriquecimento do currículo, ao mesmo tempo que permite que os estudantes experimentem um elemento cuidadosamente monitorizado de risco e se fiquem mais familiarizados com o mundo natural” (Gill, 2010, pp. 81-82). As escolas que se inspiram nesta abordagem têm valores claros, como a apreciação do

valor dos terrenos florestais como ambientes desafiantes e estimulantes, uma abordagem holística da aprendizagem em que as crianças usufruem de liberdade para explorarem o ambiente e desenvolverem competências, bem como a confiança nas suas habilidades (Gill, 2010). Segundo Bilton et al. (2017), a criança, ao lidar com o risco e com a novidade está a conhecer os seus limites, a desenvolver a autoestima e a confiança nas suas competências. Assim, o adulto deve fazer uma avaliação do risco de determinada brincadeira que a criança realiza, compreendendo se a sua intervenção irá beneficiar ou prejudicar a superação de dificuldades por parte da criança. Deve ser dada a oportunidade a esta de encontrar soluções para os seus problemas e assim desenvolver a sua autonomia. Todavia, em determinadas situações, onde os níveis de frustração ou dificuldade são elevados por parte da criança, o apoio do educador é imprescindível (Bilton et al., 2017).

No momento inicial desta atividade, as crianças reuniam-se no exterior e relembavam as regras a serem cumpridas ou, em certos momentos estabelecidos, dialogavam e criavam novas regras a serem seguidas por todos, entre elas o facto de apenas se ligar a mangueira em pequenos momentos, para não existir o desperdício da água. Todavia, é relevante mencionar que uma fonte de água é fundamental (White, 2014), para que as crianças possam encher os recipientes. Quando possível, as crianças utilizavam a mangueira, se não, tinham à disposição três bacias de grandes dimensões com água lá dentro. Neste espaço as crianças tinham acesso a pedras, arbustos e relva para poderem usar livremente estes elementos da natureza nas suas criações e “cozinhados”.

Na “quinta-feira na lama”, o “faz-de-conta” era vivido intensamente pelo grupo. “Quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação que estas transmitem” (Bilton et al., 2017, p.29). O “brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e fantasia” (Neto, 2020b, p. 39). As crianças desenvolvem-se de forma holística, aprimorando competências ao nível motor, cognitivo, emocional e social. As crianças no decorrer da atividade exteriorizavam a sua imaginação, mostrando aos amigos as suas criações como o “bolo de chocolate” (E), a “sopa fresca” (B) e o “sumo de várias frutas” (MC). Estas partilhas e diálogos estão repletos de valores emocionais e sociais e permitem que as crianças conheçam

novos vocábulos e desenvolvam a linguagem verbal e não verbal. Assim, neste contexto, o papel do adulto é o de facilitador, observando as brincadeiras das crianças e participando se elas assim o desejarem. O educador pode incentivar brincadeiras e utilizar vocabulário adequado, mencionando, por exemplo, o nome correto de determinados materiais utilizados pelas crianças (White, 2014).

De seguida será feita uma reflexão sobre aprendizagens feitas pelas crianças e observadas pela mestrandia, estando acompanhadas por fotografias. Através da brincadeira na lama as crianças enchem e esvaziam recipientes com água. Numa das fotografias (Figura 9) é possível observar a criança MA a desenvolver competências matemáticas, quando está a tentar encher um recipiente, no entanto, este apresenta buracos e por essa razão, a água não se conserva. Momentos depois, a criança tenta tapar os buracos com as mãos para que água se mantenha no recipiente, no entanto, sem sucesso. A MA conseguiu compreender a relação de causa-efeito, aprendeu que tendo em conta as especificidades daquele objeto, ela não consegue conservar a água no recipiente e por essa razão, a água sai. Considera-se relevante mencionar, ainda, o encanto existente por parte desta criança num objeto que era novo para ela e que lhe causava tanto espanto (Figura 9). Numa outra fotografia (Figura 9) podemos observar o T a saltar dentro de uma frigideira com 28 centímetros de diâmetro. A precisão que a criança teve de ter para conseguir saltar e cair com os pés dentro deste material, é uma aprendizagem que não seria possível realizar num outro ambiente. Esta aprendizagem foi espontânea, partiu da vontade da criança e isso é algo que a mestrandia considerou riquíssimo. Numa terceira fotografia (Figura 9) é possível refletir-se sobre a força necessária para transportar um balde cheio de água, já que se inclui nas atividades arriscadas, “que cativam as crianças ao fornecerem informações ricas sobre o seu corpo e as suas possibilidades, na relação com o espaço” (Bilton et al., 2017, p. 51). A exploração da Natureza permite que as crianças contactem com imprevistos e, conseqüentemente, encontrem estratégias para resolverem problemas. Associado a isto está o facto de as crianças serem, indiretamente, incentivadas a cooperar umas com as outras para assim encontrarem a solução para os imprevistos que acontecem, desenvolvendo o espírito de ajuda mútua. Como exemplo, podemos visualizar a fotografia abaixo, onde o J está a auxiliar o T a encher um recipiente com água (Figura 9).

Figura 9

Registos fotográficos na “Quinta-feira na lama”.



De seguida, será alvo de reflexão a evolução de uma criança, sendo acompanhada por uma compilação de três fotografias, sendo que as duas primeiras foram registadas num momento e a terceira num momento posterior (Figura 10). Nas duas primeiras, é possível observar-se a DM a pegar em vários materiais para que os seus colegas não possam pegar, demonstrando ser um pouco individualista. É possível, ainda, observar a mesma criança a brincar sozinha com uma grande quantidade de materiais. Importa, ainda, mencionar, que a mestranda observou a reação da criança sempre que outros meninos iam até ela e questionavam se podiam pegar em algum objeto ou até brincar com ela, sendo que a resposta era sempre “não”. Todavia, a evolução da socialização, da partilha de materiais, do respeito pelo outro foi consideravelmente notória, podendo ser observável numa terceira fotografia a D a brincar com a C, num ambiente harmonioso e prazeroso para ambas as crianças e desenvolvendo competências sociais nesta interação.

Figura 10

Evolução das competências da DM.



No que se refere às duas crianças com NAS importa mencionar que a díade teve em conta as suas necessidades. Assim, a A e a FV estiveram sempre na manta à sombra, sendo

que uma criança de cada vez ia brincar com elas. Como forma de estimular alguns sentidos, a d'íade levou sacos com elementos naturais com cheiro, nomeadamente, folhas de alecrim, alfavaca e hortelã, para desenvolver o sentido do olfato (Figura 11). Ao longo das dinâmicas eram colocadas músicas, entre elas esteve presente o estilo de música Rock, uma vez que, em diálogo com a mãe da FV, esta mencionou que a menina gostava. No entanto, não foi possível observar qualquer reação ao estímulo de ambos os sentidos mencionados, tanto o olfato como a audição. A mestrandia considera ainda relevante mencionar o trabalho colaborativo que existiu ao longo da PES com a educadora de educação especial, que se revelou fundamental para o desenvolvimento destas crianças e para a inclusão das mesmas nas atividades, procurando preservar o seu bem-estar e conforto.

Figura 11

Inclusão das crianças com NAS.



Foram muitos os momentos ricos vividos pelas crianças. O estar em contacto com os elementos da natureza, a alegria de saltar nas poças, o despejar a lama pela cabeça abaixo, a satisfação em se poderem sujar, o lavar-se dentro de uma bacia, o levar com água de uma mangueira, são todas experiências pelas quais estas crianças nunca tinham passado. “Este brincar, que sai das estruturas pré-estabelecidas das escolas, é bastante aliciante para as crianças e, por conseguinte, não precisa de ser muito estruturado porque elas próprias inventam e criam a brincadeira” (Mendanha, 2021, p. 14). Através de atividades lúdicas, onde a criança é ativa na construção de conhecimento, realiza aprendizagens significativas e, conseqüentemente, mais duradouras (Sarmiento & Silva, 2017).

Durante esta atividade as crianças foram sempre livres de brincar e explorar o ambiente de forma espontânea, sendo que muitas das descobertas realizadas foram depois transportadas para a sala de atividades e deram continuação a outras atividades, estando sempre presente e natureza. Assim, aqui, o educador tem o papel de facilitador das aprendizagens das crianças, observando cada uma delas individualmente e em grupo, potenciando novas descobertas e aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016).

A exploração do espaço exterior durante a “brincadeira na lama” potenciou uma outra atividade relacionada com os animais e insetos presentes no espaço exterior da instituição. As crianças puderam visualizar vários animais e, por essa razão, num momento posterior de reflexão sobre o que mais gostaram de fazer, foi mencionado que gostavam de explorar os animais.

Importa mencionar que as crianças já tinham desenvolvido um projeto anteriormente sobre abelhas e que, no início do projeto “Exploradores da natureza”, mencionaram ter vontade de saber mais sobre formigas. Deste modo, o grupo dialogou sobre o facto de ter observado formigas no exterior, no entanto, não as conseguiam observar ao pormenor, pois eram muito pequenas e não as podiam retirar da terra, pois era o seu *habitat* e as crianças já sabiam que não o podiam destruir, graças às aprendizagens construídas no projeto anterior. Assim, a díade considerou vantajoso para o grupo contactar uma empresa que vendia formigueiros didáticos, tendo procedido à compra de um.

As crianças exploraram as várias partes que permitiam construir o formigueiro e ao longo da construção do formigueiro a díade foi esclarecendo quais as funcionalidades de cada parte, tendo por base o documento fornecido pela empresa que vendeu o formigueiro didático, já que, só assim é que as formigas conseguiam viver de forma saudável (Figura 12). Cada criança teve oportunidade de explorar cada uma das partes do formigueiro, como é o caso do tubo de ensaio que continha uma colónia de formigas.

Figura 12

Construção do formigueiro didático.



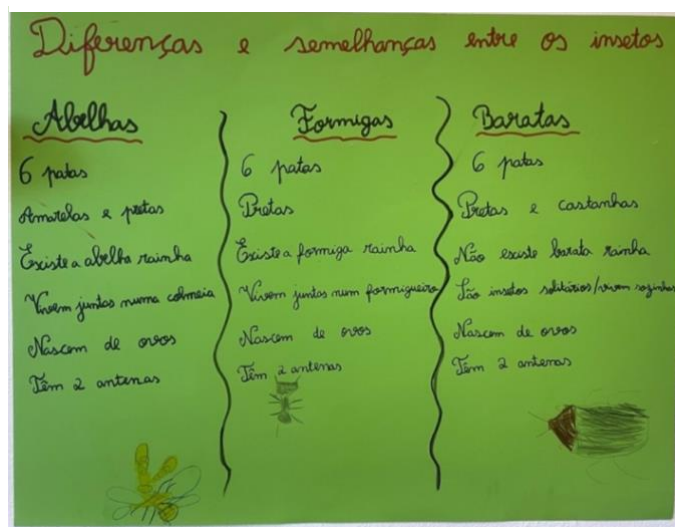
No mundo existem mais de 15700 espécies e subespécies de formigas, sendo que, em Portugal existem, aproximadamente, 163 espécies e subespécies de formigas. Assim, é de extrema importância explorar esta temática com as crianças em contexto de EPE para que, desde cedo, sejam capazes de respeitar, aceitar e conviver com animais pouco domésticos (Sequeira, 2022).

O grupo ficou a saber que aquelas formigas eram granívoras e por essa razão a sua alimentação era essencialmente sementes de múltiplas plantas. Além disso, ficaram a compreender porque é que as formigas tinham uma tampa a tapá-las, já que elas são mais ativas quando não estão expostas à luz solar. Assim, em diálogo com as crianças, estas refletiram sobre este facto, tendo o K mencionado que “temos de por esta tampa para elas poderem estar no escuro” (Faculdade de Ciências e Tecnologia [FCT], 2022). As crianças puderam, ainda, compreender como vivem as formigas, a necessidade de se hidratarem e de se alimentarem, que têm espaços específicos para porem os ovos e que, tal como as abelhas também têm uma formiga rainha.

Num momento posterior, durante brincadeiras na hora do recreio, o grupo visualizou um novo inseto, a barata, tendo demonstrado interesse e vontade de saber se esta também tem tantas semelhanças com as abelhas e formigas. Assim, retiraram-na, temporariamente, do exterior, para a poderem observar e comparar com os outros insetos. No fim, realizaram um registo (Figura 13) e devolveram-na à natureza.

Figura 13

Registo das diferenças e semelhanças entre os insetos.



Todas as crianças estiveram envolvidas ativamente na atividade, desenvolvendo conhecimentos relativos à anatomia dos insetos e desenvolvendo o sentido de responsabilidade, uma vez que, a partir daquele dia tiveram uma nova tarefa diária, cuidar das formigas, verificando se estas têm água e alimento e se existia alguma novidade, como a morte de uma formiga ou o nascimento de alguma.

No mundo natural, os artrópodes que mais reparamos são os que estão associados ao desconforto ou perigo, como são exemplos as formigas e as baratas (Matthews et al., 1997). A exploração de um formigueiro didático, a tarefa de cuidar destes insetos, e a visualização de uma barata através de uma lupa, permitiu combater este estereótipo associado a estes animais e desenvolver o respeito por todos os seres vivos.

De seguida, serão analisadas atividades que estão relacionadas com um outro projeto, estando este, também, relacionado e articulado com o projeto "Exploradores da Natureza". No decorrer da PES, a díade contactou uma escola localizada na cidade de Salvador, no Brasil. Esta seguia a metodologia de Reggio Emilia e privilegiava a natureza como promotora de aprendizagens no desenvolvimento das crianças, algo também defendido pela díade. Assim, considerou-se vantajoso realizar-se uma parceria em que as crianças pudessem comunicar, trocar ideias e partilhar experiências, aprendendo umas com as outras. Consequentemente,

realizou-se um protocolo de intercâmbio virtual, assinado pelo Diretor do Agrupamento de Escolas onde a PES se realizou e pela Diretora da escola parceira.

A díade teve como referência o programa *eTwinning*, já que este pressupõe um trabalho colaborativo e de articulação entre escolas europeias, promovendo partilhas e aprendizagens, através do recurso às TIC. As crianças trocaram cartas entre si, partilharam fotografias de atividades feitas, realizaram videoconferências para se conhecerem melhor e esclarecerem dúvidas que tinham. Assim, foram dinamizadas várias atividades que se centraram na descoberta de novos insetos e animais no exterior da escola e na partilha com os novos amigos.

A primeira carta escrita foi a das crianças de Portugal, na qual mencionaram de onde eram e escreveram: “Vimos fotografias vossas a brincar, vimos o vosso escorrega, o dominó, a horta e a areia. Nós também estivemos a brincar na horta com a lama. Gostamos muito das vossas brincadeiras! Vamos enviar fotografias nossas.”. É relevante mencionar que as crianças estiveram a ver no *Google Maps* imagens do Brasil e da cidade de Salvador. Viram também no site da escola do Brasil fotografias das crianças na instituição e só depois escreveram a carta. Todas as crianças estavam entusiasmadas uma vez que ao longo da PES demonstraram sempre vontade em saber mais sobre o Brasil e vontade de visitar este país. Além disso, uma das crianças da sala tinha família neste país e falava várias vezes sobre isso.

Após a partilha de várias fotografias a brincarem com e na natureza, receberam a resposta à carta enviada sendo possível ler: “Oi, amigos de Portugal. Gostamos muito das fotos, das experiências e de todas as cores que vimos! A carta também foi muito legal! A gente espera que vocês também gostem das nossas fotos. Nosso grupo se chama Joia Coração e nós temos quatro anos. A nossa escola fica bem perto da Praça dos Eucaliptos e lá a gente faz muitas coisas, só não vamos quando chove porque fica difícil de descer as escadas... Na nossa escola, a gente encontrou muitos bichos e insetos e estamos investigando todos eles: joaninha, vespa, abelha, mariposas, formiga... Também achamos que o sariguê vive dentro dos troncos! Que bichos tem por aí?” e, ainda, fotografias, tendo sido estas exploradas através do projetor da sala. Após a leitura da carta, observação das fotografias e diálogo sobre as mesmas, as crianças demonstraram vontade em explorar mais o espaço exterior para assim

encontrarem novos animais e insetos para partilharem com os novos amigos. Consequentemente, as crianças constituíram-se em pequenos grupos, organizaram os materiais necessários que estavam na área da natureza/ciências, para assim conseguirem observar melhor os elementos da natureza.

Em idades pré-escolar, encontrar animais na Natureza, de forma espontânea, “revela-se como algo suscitador de entusiasmo, fascínio, curiosidade e, também, algum receio” (Bilton et al., 2017, p. 31). Estas vivências e aprendizagens podem ser acompanhadas pelos olhares atentos dos adultos, apoiando as descobertas das crianças. Estas ao encontrarem os animais reagiam com grande entusiasmo, mas tratavam-nos de forma delicada e com empatia, respeitando-os. Durante a exploração do espaço e dos animais, as crianças respeitavam o espaço de cada uma e as suas descobertas. Deste modo, foram desenvolvendo uma compreensão partilhada do que estavam a observar e admirando em conjunto os animais e insetos que estavam a observar. Durante o processo, as crianças sentiram necessidade de irem registando o que viam. Num momento seguinte, já na sala de atividades viram as fotografias e vídeos registados pelas educadoras estagiárias (Figura 14), e ainda utilizaram uma lupa digital para conseguirem visualizar melhor as características de alguns animais que não puderam ser observadas com as outras lupas, como o número de patas do bicho-de-conta e a viscosidade da lesma.

Figura 14

Exploração dos animais.



As crianças foram partilhando novas descobertas através de cartas, mas, também, realizaram videoconferências (Figura 15), onde se puderam conhecer melhor e esclarecer as dúvidas que tinham. Algumas das questões foram as seguintes: “aí é primavera?”, “o sariguê é grande?”, “como é que o sariguê entra dentro do tronco?”, “aí todas as joaninhas não têm

pintas?” e “vocês almoçam na escola ou em casa?”. Todas estas dúvidas foram esclarecidas pelas crianças do Brasil, sendo que estas também fizeram algumas perguntas, às quais os meninos também responderam. A mestranda considera relevante mencionar que as videoconferências eram sempre realizadas por volta das 14h de Portugal, uma vez que, tendo em conta a diferença horária era de quatro horas. As crianças de Portugal terminavam a videoconferência dizendo que iam lanchar e o que iam lanchar e as crianças do Brasil terminavam, dizendo que iam almoçar e o que iam comer, algo fascinou todas as crianças envolvidas.

Figura 15

Videoconferência entre os dois grupos de EPE.



Como forma de conclusão, o interesse por elementos da Natureza, por parte das crianças, foi crescendo à medida que estas realizaram atividades dentro do projeto “Exploradores da Natureza”. Este facto permite que as crianças desenvolvam um maior respeito pela Natureza e pela sustentabilidade, já que o contacto precoce com a Natureza, promove “situações em que a criança adquire progressivamente um sentimento de pertença e familiaridade com o espaço, compreendendo o seu papel na relação com os seres vivos e assumindo responsabilidades na preservação e cuidado do mundo que a rodeia” (Bilton et al., 2017, p. 31).

No que se refere à última fase da MTP, ou seja, o momento de divulgação, este consistiu numa partilha com as famílias das atividades desenvolvidas no decorrer do

desenvolvimento do projeto “Exploradores da Natureza”. Esta partilha, à semelhança da divulgação realizada na PES no 1.º CEB, foi dividida em três momentos.

O primeiro teve em consideração uma apresentação que incluiu as crianças a cantarem a música “Explorar a natureza”, de seguida, um teatro, em que as crianças fizeram referência aos animais explorados e, por fim, uma coreografia da música “Uma flor no meu jardim”. O segundo momento contemplou a partilha das atividades realizadas pelas crianças, existindo seis estações, sendo que em algumas delas os familiares puderam experimentar os materiais utilizados pelo grupo. De referir que tudo o que estava exposto já era do conhecimento das famílias, uma vez que todas as tarefas desenvolvidas foram partilhadas numa plataforma digital comum a todo o agrupamento, tanto através de vídeos como através da publicação de fotografias e explicações do que tinha sido realizado. Por fim, num último momento, realizou-se um lanche totalmente gratuito, algo que já tinha ocorrido, também, na divulgação do 1.º CEB. Isto, pois, a díade teve em consideração o contexto socio-económico das crianças e respetivas famílias, tendo sido valorizado este gesto pelas mesmas.

Importa sublinhar que estiveram presentes familiares de todas as crianças, sendo que duas das crianças não tiveram os pais presentes, no entanto, ambas tinham irmãos a frequentar a escola que compareceram ao momento de divulgação e, além disso, participaram no teatro das crianças.

A divulgação do projeto demonstrou ser um momento prazeroso para todas as crianças, sendo que todas elas estiveram envolvidas e entusiasmadas no decorrer de toda a divulgação. Partilharam com os familiares o que fizeram e demonstraram orgulho no que estavam a partilhar.

3.3. PROJETO: PERCORRER O MUNDO – HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM

No decorrer da PES as quatro mestrandas que realizaram o estágio na instituição educativa apresentada no Capítulo II observaram e refletiram, em conjunto, as atitudes e comportamentos de todas as crianças que frequentaram esta instituição. Após a observação sistemática realizada nas primeiras semanas de estágio da instituição cooperante, foi possível

refletir-se sobre a necessidade de se colmatar alguns comportamentos desajustados por parte das crianças, nomeadamente a agressividade. Foi desta forma que surgiu o projeto e teve como principais objetivos, além de reduzir a agressividade, incentivar o gosto pela leitura e promover uma transição educativa suave, entre a EPE e o 1.º CEB (cf. Capítulo I). Assim, ao longo do PES, uma vez por mês, foi desenvolvido um momento de leitura, envolvendo os dois pares em estágio, para as crianças de ambas as valências.

Alguns dos momentos de leitura focaram-se em temas como o Halloween, com o intuito de desenvolver a criatividade e a imaginação por parte das crianças, através da leitura do livro “A fantasmilha Bu”, de Jessica Boyd e Brooke Kerrigan (2023); a agressividade, onde foram abordados pontos relacionados com o porquê de não podermos bater nas outras pessoas, através da leitura e diálogo relativo ao livro “As mãos não são para bater”, de Martine Agassi (2018), as crianças puderam refletir sobre o que podem e não podem fazer com as suas mãos; o natal, onde as crianças refletiram sobre o que é importante para elas, tendo sido questionado às crianças, no fim da leitura do livro “Ilumina” de Rita Correia (2017), “quem é ou o que é a vossa luz neste natal?”, desenvolvendo competências emocionais e afetivas por parte das crianças.

Concluindo, através do desenvolvimento deste projeto foi possível observar a evolução e transformação existente por parte das crianças da instituição. Isto, pois, refletiram em conjunto, atitudes desajustadas que tinham e modificá-las, e transmitindo uns aos outros as emoções que iam sentindo.

METARREFLEXÃO

Neste último capítulo será feita uma análise e reflexão relativa ao percurso pedagógico desenvolvido no decorrer da PES na EPE e no 1.º CEB, tendo esta sido proporcionadora de aprendizagens a vários níveis, nomeadamente, científico, teórico, didático e pedagógico que visaram o desenvolvimento de um perfil duplo docente.

Tendo como referência os objetivos estabelecidos para a PES, que incluem a mobilização de conhecimentos, a reflexão sobre a prática e a construção de atitude profissional ética e investigativa, considera-se possível afirmar que a mestranda os cumpriu.

Todas as planificações e intervenções realizadas tiveram em consideração o contexto e os seus intervenientes, incluindo todas as crianças e, assim, a criação de um ambiente educativo onde todas aprendessem de forma ativa, dando resposta às suas necessidades e aos seus interesses. Uma das inquietações iniciais prendeu-se com o facto de dar resposta a cada uma das crianças individualmente e em grupo, todavia, a mestranda, através da observação constante e participante e das reflexões realizadas, antes, após e durante a ação, permitiram colmatar este receio. A criança foi sempre vista como protagonista da sua aprendizagem e por essa razão, teve sempre a oportunidade de explorar, questionar e ser escutada, desenvolvendo, assim, inúmeras capacidades que lhe permitissem desenvolver e, conseqüentemente, tornar-se num cidadão autónomo, responsável pelas suas decisões, capaz de resolver problemas e procurar respostas às suas dúvidas (Oliveira-Martins et al., 2017). Importa ressaltar que a Metodologia de I-A norteou a prática pedagógica desenvolvida, permitindo o desenvolvimento de uma postura crítica e indagadora, através de processos cíclicos de observação, planificação, ação e reflexão, tendo como objetivo melhorar sempre a prática, indo ao encontro dos interesses e necessidades de todas as crianças, tanto no 1.º CEB como na EPE.

A adoção da MTP em ambas as valências, demonstrou ser vantajoso, na medida em que, facilita a transição educativa, já que as crianças ao estarem em contacto com esta metodologia desde a EPE, permite que à entrada do 1.º CEB já estejam familiarizadas com a mesma. Por sua vez esta metodologia respeita o tempo das crianças, a envolvência de todas

em diferentes tarefas e a articulação de diversas áreas curriculares, tendo sempre um tema que seja do interesse do grupo. Deste modo, as crianças estão envolvidas no projeto a ser desenvolvido por elas e para elas, potenciando uma aprendizagem holística e significativa.

Desta forma, o caminho percorrido durante os últimos meses em contexto da PES foi desafiante, mas, simultaneamente, enriquecedor e gratificante. Um dos desafios com o qual a mestranda se deparou relaciona-se com a construção de práticas onde todas as crianças tivessem um papel ativo na construção do seu conhecimento e motivadas para aprenderem. Deste modo, foi necessário existir sempre reflexões profundas onde se encontrasse estratégias que colocassem a criança no centro deste processo de ensino e aprendizagem.

As dificuldades que surgiram foram partilhadas com o par pedagógico, a professora e educadora cooperantes e as professoras supervisoras, permitindo, de forma colaborativa, que a mestranda ultrapassasse os receios e dúvidas e os transformasse em aprendizagens. Assim, foi possível refletir sobre a prática e, conseqüentemente, encontrar estratégias que colmatassem as inquietações.

O trabalho colaborativo entre o par pedagógico e os diferentes intervenientes da instituição cooperante, demonstrou ser uma mais valia para o desenvolvimento holístico das crianças. A partilha de conhecimentos das diferentes áreas da educação e as reflexões conjuntas sobre as práticas desenvolvidas permitiram uma melhor adequação aos dois grupos de crianças com quem a mestranda teve contacto, tendo sempre em conta o contexto educativo. Assim, planejar e planificar atividades com intencionalidade pedagógica e adequadas ao grupo em questão também tiveram em consideração as condições e recursos existentes na instituição cooperante (Roldão, 2007). Estas partilhas potenciaram o enriquecimento do perfil duplo docente e a transformação do ambiente educativo.

A PES permitiu o desenvolvimento do perfil duplo docente, já que, ao experienciar as duas valências, foi possível compreender-se quais as diferentes estratégias e recursos que se adequavam mais a cada nível educativo e grupo em questão. Além disso, o contacto com a EPE e o 1.º CEB possibilitou uma melhor compreensão da transição educativa, mas principalmente, do desenvolvimento natural da criança que é um processo contínuo. Permitiu, por isso, compreender quais as especificidades de cada nível educativo, mas também, as

vantagens de adotar estratégias e projetos que visam uma articulação de saberes entre ambas as valências e, assim, potenciar uma transição educativa mais suave e tranquila para todas as crianças.

Importa referir, ainda, que a identidade docente envolve os valores individuais de cada um e as experiências que tem ao longo da formação e ao longo da vida. Nesse sentido, a identidade docente vai sendo construída, estando em constante transformação já que tem em consideração as experiências individuais de cada um. Todavia, é importante ressaltar que também está interligada com as crenças, valores e princípios de cada um, sendo por isso imprescindível valorizar as particularidades de cada educador-professor.

Por fim, esta formação inicial docente é uma porta de abertura para um caminho que com certeza será repleto de dificuldades, mas, também de conquistas que permitirão enriquecer o profissional de educação, tanto a nível profissional como pessoal. É, portanto, fundamental encarar as incertezas, ter coragem para enfrentar o desconhecido pois, só assim, é possível saborear a parte boa da vida. Para isso, é importante que o educador-professor se mantenha atualizado, quer ao nível dos saberes teóricos como sociais, apostando, assim, numa formação contínua ao longo da vida.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Araújo, I. (2022). Gamificação. In A. Carvalho (Ed.), *Metodologias Ativas e Tecnologias Educativas Digitais* (p. 36). Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).
- Barros, S., Oliveira, V., Araújo, S., Santos, M., Otero-Mayer, A., & Mohr, V. (2024). *Promoção de comportamentos positivos na Educação Pré-Escolar: Uma abordagem europeia*. *Sensos-e*, 11(1), 5-17.
- Becker F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Artmed Editora.
- Bilton, H., Bento, G., Dias, G. (2017). *Brincar Ao Ar Livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bohaca, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. In Mariana, A. et al. *A Educação na Europa do Sul*. I Conferência Ibérica de Sociologia da Educação.
- Bonato, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison, M. D. (2012). *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. Seminário de pesquisa em educação da região sul, 9, 1-12.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In R.M. Lerner (Vol. Ed.) & W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed.). New York: Wiley.
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., ... & de Castro, S. T. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico*.
- Carvalho, A. A. A. (2021). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA)
- Carvalho, G. S. D., & Freitas, M. L. A. V. D. (2010). *Metodologia do estudo do meio*. Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio: 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

- Coutinho, C., Sousa, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 335-380. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%3%a3o_Ac%3%a7%3%a3o_Metodologias.PDF
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Edições ASA.
- Dockett, S., & Perry, B. (2006). *Starting school: What do the children say?*. *Early Child Development and Care*, 159(1), 107-119. <https://doi.org/10.1080/0300443991590109>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- European Union (2022). *Exploring the impact of eTwinning in early childhood education and care and initial vocational education and training*.
- Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa (2022). *Messor barbarus* (Linnaeus, 1767). FCT VIVA. <https://www.viva.fct.unl.pt/artropodes/messor-barbarus>
- Flores, M. A., & Flores, M. (1998). *O professor: agente de inovação curricular. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização*- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender A Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico Do Movimento da Escola Moderna: 3.ª Edição*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gill, T. (2010). *Sem Medo: Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Princípiã.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hummel, J. M. (2004). *Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola*. *Revista da ABEM*, 12(11).
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora

- Junior, P. C. (2019). Integração de Gamificação nos processos pedagógico-didáticos: uma contribuição para uma abordagem diferenciada no desenvolvimento de conteúdos matemáticos de nível universitário (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <https://hdl.handle.net/1822/65684>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó
- Leite, C., & Pinto, C. (2016). *O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade*. Educação, Sociedade & Culturas, (48), 69-91. <https://doi.org/10.34626/esc.vi48.176>
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos, curriculares*. Educação Unisinos, 16(1), 88-93. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Lino, D. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª Ed.), pp. 109-140. Porto Editora.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Editora: Porto Editora.
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1ªs etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo). *Aprender*, 26, 33-40.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Matthews, R. W, Flage, L. R. & Matthews, J. R. (1997). Insects as teaching tools in primary and secondary education. *Annu. Rev. Entomol.*, 42, 269-289.
- Mendanha, E. (2021). *Sexas na Lama: a brincar também se aprende*. In Associação de Profissionais de Educação de Infância (2021). *Cadernos de Educação de Infância*.

- Mello, T. & Rubio, S. (2013). *A importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil*. *Saberes da Educação*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868>
- Moran, J. (2000). *Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. *Revista Interações*, 5, 57-72.
- Neto, C. (2020a). Brincar, o direito (des) conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 37-41.
- Neto, C. (2020b). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª Ed.), pp. 137-159. Porto Editora.
- Oliveira, A. R. de, Daher, C. H., Melo, F. de A., Nima, G. L., & Souza, M. A. de. (2002). *A Música no Ensino de Língua Portuguesa*. 10(1), 73–84.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª Ed.), pp. 61-108. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.a ed.). Porto Editora.
- Projeto Educativo
- Quadros-Flores, P., Escola, J. e Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: praticas com TIC no 1o Ciclo do ensino Básico, In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação– Challenges* (pp. 715-726), Braga, Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). *Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1CEB na região do Porto. As TIC no Ensino: políticas, usos e realidades*, 323-342.
- Resnick, M. (2020). *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Penso Editora.

- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). *Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos*. Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación, 3115-3127.
- Ribeiro, D. (2020). *Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores*. Estreialogos, (1), 35-46.
- Ribeiro, D., Sá, S. & Flores, P. (2018). A importância da transição: da educação pré-escolar para o primeiro ciclo. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.). *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*. <http://hdl.handle.net/10198/17373>
- Rodrigues, M. D. L. (2012). *Os desafios da política de educação no século XXI*. Sociologia, problemas e práticas, (68), 171-176.
- Santos, I. (2022). Modelo de Rotação por Estações. In A. Carvalho (Ed.), *Metodologias Ativas e Tecnologias Educativas Digitais* (pp. 52-53). Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Sequeira, I. (2022). *Em Portugal, há pelo menos 163 espécies de formigas, incluindo 24 exóticas*. <https://www.wilder.pt/naturalistas/em-portugal-ha-pelo-menos-163-especies-de-formigas-incluindo-24-invasoras/>
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da Educação Básica*. Exedra: revista científica, (1), 111-118.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação*. 1.º Volume Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Drama e Educação*. 2.º Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Vasconcelos, T. (Coord.); Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, F., Mil-Homens, P., Fernandes, R., & Alves,

- S. (2012). *Tralho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*, Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE).
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., ... & Ramos, R. (2023). *Arriscar a Mudança: os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita*.
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. (2.^a edição). Psiquilibrios.
- White, J. (2014). *Orientações para fazer uma cozinha de lama*. *Cadernos de Educação Infância*, 6-27.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS

DOCUMENTOS

Cardona, M. (Coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na Educação Pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República no 240/2014 – Série I. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Princípios orientadores das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República no 201/2001 – Série I. Ministério da Educação, Lisboa. Aprova o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República no 201/2001 – Série I. Ministério da Educação, Lisboa. Determina os Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República no 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, 2.ª Série-13881-13890. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Diário da República no 143/2017 – Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República no 138/2018, 1.º Suplemento – Série II. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. Homologa as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico.

Despacho n.º 8209/2021, de 19 de agosto. Diário da República no 161/2021, Serie II. Gabinete do Secretario de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais da Componente do Currículo/Disciplina de Matemática dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral.

Direção-Geral da Educação (2018a). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio: 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação (2018b). Aprendizagens Essenciais de Português: 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Direção-Geral da Educação (2018c). Aprendizagens Essenciais de Educação Artística- Artes Visuais: 1.º Ciclo do Ensino Básico.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-Geral da Educação (2021). Aprendizagens Essenciais de Matemática – 1.º Ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação (DGE). Disponível em
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf

Lei n.º 5/1997, de 1 de fevereiro. Diário da República n.º 26/1977 – 1 Série – 3067-3081. Assembleia da República. Criação do Sistema Público de Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República no 237/1986 – Série I-A. Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/05, de 30 de agosto. Diário da República no 166/2005 – Série I-A. Assembleia da República, Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166, Série I. Assembleia da República. Estabelece o regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade.

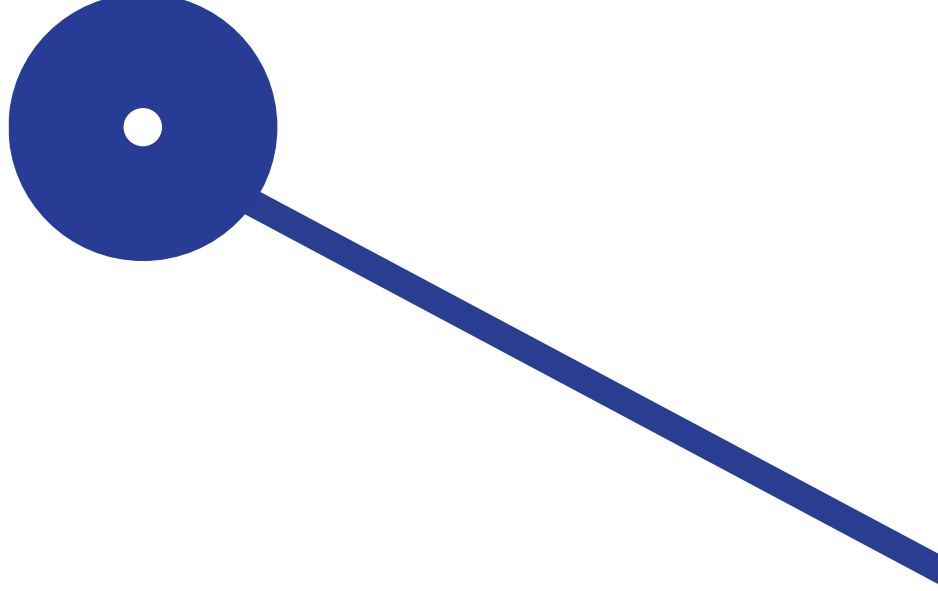
Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica.

Oliveira-Martins, G., Gomes, c., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO



M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título
Nome